



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

CRISTINA MARIA GOMES SILVA

**APOSTILADOS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA
QUALIDADE DAS ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE
ESCRITA ALFABÉTICA E O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE ESSES
MATERIAIS**

Recife

2018

CRISTINA MARIA GOMES SILVA

**APOSTILADOS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA
QUALIDADE DAS ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE
ESCRITA ALFABÉTICA E O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE ESSES
MATERIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e
linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

S586a

Silva, Cristina Maria Gomes.

Apostilados de ensino para a educação infantil: análise da qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética e o que dizem as professoras sobre esses materiais / Cristina Maria Gomes Silva. – Recife, 2018.

287 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Silva, Magna do Carmo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação infantil. 2. Letramento. 3. Crianças - Escrita. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Magna do Carmo. II. Título.

372 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-78)

CRISTINA MARIA GOMES SILVA

**APOSTILADOS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA
QUALIDADE DAS ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA
ALFABÉTICA E O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE ESSES MATERIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 24/08/2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Magna do Carmo Silva
1º examinador/ presidente

Prof^a. Dra. Ana Catarina Cabral
3º examinador/ externo

Prof^a. Dra. Leila Nascimento da Silva
2º examinador/ externo

Dedico a Deus por me conceder forças para travar as lutas diárias da vida. Por ser meu mantenedor que pacientemente me guia os passos e permitiu mais essa conquista.

A minha mãe, *in memória*, **Quitéria Maria Gomes** que me apoiava incondicionalmente e certamente estaria feliz e orgulhosa por me ver galgar essa etapa.

A **Nildo Júnior**, por ajudar de alguma forma que tornasse possível a conclusão desse trabalho. Por ter contribuído com a divisão de tarefas do lar e no apoio moral.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a *Magna do Carmo da Silva* pela orientação, valiosas observações, devolutivas e respeito à autonomia. Sua contribuição foi fundamental para tornar esse trabalho possível.

As colegas de Mestrado e da graduação: Aparecida Barbosa, Adelyn Aquino e Gleice Áurea por terem ajudado no acesso a alguns dos materiais analisados nessa pesquisa.

Às professoras da rede municipal de ensino do Recife que se disponibilizaram em compartilhar suas experiências conosco, incorporando em nosso olhar, seus olhares. A elas nosso respeito e admiração pela dedicação à docência.

Às minhas amigas Sandra Oliveira, Ilzete Campos, Maria Lino, Nádia Maria, Aparecida Silva pelo apoio, incentivo e confiança em mim. Mesmo em distancia física, encurtada por telefonemas e orações, estiveram comigo em pensamento. Obrigada!

Aos professores do Mestrado: Artur Gomes de Moraes, meu mestre, Andréa Brito, Livia Suassuna, Eliete Santiago, Janete Lins e Eliana Borges, por suas contribuições que ajudaram em alguma medida na melhoria da construção teórica e metodológica dessa pesquisa.

Grata pela contribuição do professor Alessandro Silva que ajudou na incorporação de artigos e pesquisas sobre a temática.

Agradeço à Universidade Federal de Pernambuco, a todos que fazem parte da coordenação, equipe técnica e administrativa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE.

À CAPES, agência de fomento dessa pesquisa.

Nunca Pare de Sonhar

Ontem um menino que brincava me falou

Hoje é semente do amanhã

Para não ter medo que este tempo vai passar

Não se desespere e nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as mãos

Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá

Nós podemos tudo, nós podemos mais

Vamos lá fazer o que será

Gonzaguinha.

RESUMO

Essa pesquisa teve o objetivo de investigar a qualidade das atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética presentes em coleções de apostilados de ensino (AEs), destinados à Educação Infantil (EI) e qual a opinião das professoras sobre estes materiais. As análises foram referentes apenas aos materiais de grupo V (G V). As respectivas cidades onde foram utilizados AEs na rede pública de ensino foram: Sistema de Ensino Aprende Brasil (SAB- Recife), Alfa e Beto (A&B- Carpina), Estação Criança (ESC- Itapissuma) e Prosinha (PRO- Orobó). Analisamos as habilidades cognitivas despertadas pelas atividades dos AEs e manuais do professor (MPs), tais como: leitura, identificação, comparação, contagem, partição, formação, exploração, cópia, escrita, completar e outros e; a presença do lúdico na apresentação delas. Caracterizamos os textos e a relação deles com atividades de escrita alfabética na perspectiva do letrar alfabetizando. A organização dos MPs, definições e conceitos sobre a rotina, a criança, o professor e a língua escrita e por fim, identificamos o que pensam as professoras sobre o uso de AE na EI e sobre algumas atividades específicas do SAB (Positivo, 2012) adotado em Recife em 2014 e 2015. Apoiamo-nos em Soares (2016) que trouxe contribuições valiosas, além de outros autores. A pesquisa foi desenvolvida com a análise de 4 AEs utilizados ou em uso entre os anos de 2012 a 2016 em municípios pernambucanos. Como procedimentos metodológicos: (1) análise documental e de conteúdo dos 4 AEs e seus respectivos MPs; (2) entrevista com 10 professoras de grupo V da EI de Recife que utilizaram o SAB e que analisaram 11 atividades pré-selecionadas do mesmo. Os resultados da pesquisa indicaram que as atividades de SEA mais frequentes foram: leitura, escrita e identificação, sobretudo de letras. As atividades de SEA mais frequentes nos MPs foram a escrita espontânea e a menos frequente a cópia. Os AEs apresentaram uma quantidade grande de textos, concentrados no domínio discursivo literário/ficcional. O letramento multimodal foi contemplado. AEs e MPs revelaram pouca preocupação para com a consciência fonológica. Muitas atividades perceptivo-motoras, demonstraram implicitamente ser a EI lugar apenas de preparo para a alfabetização. Dois AEs (A&B e ESC) reduziram o professor a uma pessoa com atributos maternos. Na opinião das professoras em relação a SAB o material se mostrou descontextualizado e fora da realidade da EI, tendo das 11 atividades por elas avaliadas, 70% de reprovação.

Palavras-chave: Apostilados de ensino. Educação Infantil. Escrita alfabética. Alfabetizar letrando.

ABSTRACT

This research had the objective of investigating the quality of the activities aimed at the appropriation of the alphabetical writing system present in collections of teaching apostilles (AEs), intended for Early Childhood Education (EI) and what the teachers' opinion about these materials. The analyzes were only related to the materials of group V (G V). The respective cities where AEs were used in the public school system were: Sistema de Aprendizagem Aprende Brasil (SAB- Recife), Alfa e Beto (A & B- Carpina), Estação Criança (ESC- Itapissuma) and Prosinha (PRO-Orobó). We analyze the cognitive abilities aroused by the activities of AEs and teacher manuals (MPs), such as reading, identification, comparison, counting, partitioning, training, exploration, copying, writing, completing and others; the presence of the ludic in their presentation. We characterized the texts and their relationship with alphabetic writing activities from the perspective of alphabetizing literacy. The organization of the MPs, definitions and concepts about the routine, the child, the teacher and the written language, and finally, we identify what the teachers think about the use of EC in EI and on some specific activities of the ECS (Positivo, 2012) adopted in Recife in 2014 and 2015. We support ourselves in Soares (2016) that brought valuable contributions, as well as other authors. The research was developed with the analysis of 4 AEs used or in use between the years of 2012 to 2016 in municipalities of Pernambuco. As methodological procedures: (1) documentary and content analysis of the 4 AEs and their respective MPs; (2) interview with 10 teachers from group V of EI of Recife that used the SAB and analyzed 11 pre-selected activities of the same. The results of the research indicated that the most frequent SEA activities were: reading, writing and identification, especially letters. The most frequent SEA activities in the MPs were spontaneous writing and less frequent copying. The AEs presented a large number of texts, concentrated in the literary / fictional domain. Multimodal literacy was contemplated. AEs and MPs revealed little concern for phonological awareness. Many perceptive-motor activities have implicitly proved to be the only place of preparation for literacy. Two AEs (A & B and ESC) reduced the teacher to a person with maternal attributes. In the opinion of the teachers regarding SAB, the material was decontextualized and out of the reality of the EI, having 70% of the 11 activities evaluated by them.

Keywords: Teaching apostilles. Child education. Alphabetical writing. Literacy literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- ícones do AE SAB.....	113
Figura 2- Ícones do MP SAB.....	114
Figura 3- Ícones dos conteúdos.....	118
Figura 4- Ícones do AE Prosinha.....	119
Figura 5- Parte de trás da ficha do AE Prosinha.....	120
Figura 6- Material de apoio e complementar do AE Prosinha.....	121
Figura 7- Atividade de identificação de fonema em A&B.....	126
Figura 8- Atividades de identificação de SEA nos AEs (parte I).....	127
Figura 9- Atividades de identificação de SEA nos AEs (parte II).....	128
Figura 10- Atividades de contagem nos AEs.....	131
Figura 11- Atividade de formação nos AEs.....	134
Figura 12- Atividades de exploração nos AEs (parte I).....	135
Figura 13- Atividades de exploração nos AEs (parte II).....	136
Figura 14- Atividades de escrita nos AEs.....	139
Figura 15- Atividades de completar nos AEs.....	141
Figura 16- Atividades outros nos AEs (parte I).....	143
Figura 17- Atividades outros nos AEs (parte II).....	144
Figura 18- Atividades outros nos AEs (parte III).....	145
Figura 19– Textos outros nos AEs (parte I).....	150
Figura 20– Textos outros nos AEs (parte II).....	151
Figura 21– Texto didático nos AEs (parte I).....	152
Figura 22- Texto didático nos AEs (parte II).....	153
Figura 23- Texto mencionado, mas não se encontra nem no AE e nem no MP.....	155
Figura 24- Exemplo de texto de contextualização da atividade de SEA.....	158
Figura 25- Textos dos AEs relacionados ao SEA (parte I).....	163
Figura 26- Textos dos AEs relacionados ao SEA (parte II).....	164
Figura 27- Textos dos AEs relacionados ao SEA (parte III).....	165
Figura 28- Textos com outras finalidades (parte I).....	167
Figura 29- Textos com outras finalidades (parte II).....	168
Figura 30- Textos com outras finalidades (parte III).....	169
Figura 31- Brinquedos e brincadeiras envolvendo o SEA (parte I).....	176

Figura 32- Brinquedos e brincadeiras envolvendo o SEA (parte II).....	177
Figura 33- Brinquedos e brincadeiras envolvendo o SEA (parte III).....	178
Figura 34- Textos DP nos MPs (parte I).....	191
Figura 35- Textos DP nos MPs (parte II).....	192
Figura 36- Atividades de identificação nos MPs.....	195
Figura 37- Atividades de contagem nos MPs (parte I).....	198
Figura 38- Atividades de contagem nos MPs (parte II).....	199
Figura 39- Atividades de partição nos MPs (parte I).....	200
Figura 40- Atividades de partição nos MPs (parte II).....	201
Figura 41- Atividades de formação nos MPs (parte I).....	203
Figura 42- Atividades de cópia nos MPs.....	206
Figura 43- Atividades de escrita nos MPs (parte I).....	208
Figura 44- Atividades de escrita nos MPs (parte II).....	209
Figura 45- Atividades outros nos MPs (parte I).....	211
Figura 46- Atividades outros nos MPs (parte II).....	212
Figura 47- Textos do MP que trataram da realidade.....	217
Figura 48- Textos denominados pelo AE como textos DP (parte I).....	218
Figura 49- Textos denominados pelo AE como textos DP (parte II).....	219
Figura 50- Trabalho consecutivo de mais de um texto no mesmo dia (parte I).....	222
Figura 51- Trabalho consecutivo de mais de um texto no mesmo dia (parte II).....	223
Figura 52- Sugestão de rotina MP PRO.....	226
Figura 53- Atividade selecionada nº 1.....	251
Figura 54- Atividade selecionada nº 2.....	253
Figura 55- Atividade selecionada nº 3.....	254
Figura 56- Atividade selecionada nº 4.....	255
Figura 57- Atividade selecionada nº 5.....	256
Figura 58- Atividade selecionada nº 6.....	258
Figura 59- Atividade selecionada nº 7.....	260
Figura 60- Atividade selecionada nº 8.....	261
Figura 61- Atividade selecionada nº 9.....	263
Figura 62- Atividade selecionada nº 10.....	265
Figura 63- Atividade selecionada nº 11.....	267

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro de publicações envolvendo AE ou LD na EI	29
Quadro 2- Documentos da EI: definições.....	39
Quadro 3 – Facetas da Alfabetização segundo Soares (2016).....	49
Quadro 4 – Principais diferenças entre os LDs e AEs.....	81
Quadro 5- A relação entre os objetivos da pesquisa e os AEs.....	95
Quadro 6- Materiais didáticos que tivemos acesso para a pesquisa.....	98
Quadro 7 – Número de habitantes e classificação das cidades pernambucanas.....	100
Quadro 8- Índice populacional – ano 2010 e 2016.....	100
Quadro 9 – Soma de riquezas e IDHM dos municípios pernambucanos.....	101
Quadro 10 – Número de matrículas na Educação Infantil.....	102
Quadro 11- Conjunto de produtos e serviços oferecidos pelos AEs (I).....	103
Quadro 12- Conjunto de produtos e serviços oferecidos pelos AEs (II).....	103
Quadro 13- Conjunto de produtos e serviços oferecidos pelos AEs (III).....	104
Quadro 14- As três principais fases da análise de conteúdo e a pesquisa.....	109
Quadro 15 – Quantidade de páginas do AE e MA.....	115
Quadro 16- Sumário do A&B.....	115
Quadro 17- Sumário do AE Estação Criança.....	117
Quadro 18- Sumário do AE Prosinha.....	119
Quadro 19– Habilidades cognitivas leitura.....	123
Quadro 20– Habilidades cognitivas de identificação.....	124
Quadro 21– Habilidade de comparação.....	129
Quadro 22– Habilidade de contagem.....	130
Quadro 23– Habilidade de partição.....	132
Quadro 24– Habilidade de formação.....	133
Quadro 25– Habilidade de exploração.....	135
Quadro 26- Habilidade de cópia.....	137
Quadro 27– Habilidade de escrita.....	138
Quadro 28– Habilidades de completar.....	140
Quadro 29– Habilidades outros.....	142
Quadro 30- Textos dos AEs.....	148
Quadro 31– Intencionalidade dos textos e a relação com o SEA.....	157

Quadro 32– Exemplificando a atividade fonêmica (A&B).....	160
Quadro 33– Resumo das atividades de SEA a partir dos textos nos AEs.....	161
Quadro 34- Outras finalidades dos textos.....	166
Quadro 35– Distribuição dos textos pelos eixos da LP.....	171
Quadro 36 – Comparação entre leitura e atividades de SEA.....	184
Quadro 37- Comparação da qualidade esperada entre os textos presentes nos AEs e sua relação com as atividades voltadas ao SEA.....	185
Quadro 38– Habilidades cognitivas de leitura.....	189
Quadro 39– Habilidade cognitiva de identificação.....	193
Quadro 40– Habilidade cognitiva de comparação.....	196
Quadro 41– Habilidade cognitiva de contagem.....	197
Quadro 42- Habilidade cognitiva de partição.....	200
Quadro 43- Habilidades cognitivas de formação.....	202
Quadro 44- Habilidade cognitiva de exploração.....	204
Quadro 45- Habilidades cognitivas de cópia.....	205
Quadro 46- Habilidades cognitivas de escrita.....	206
Quadro 47- Habilidades cognitivas de completar.....	210
Quadro 48- Habilidades cognitivas outros.....	210
Quadro 49- Textos dos MPs.....	214
Quadro 50– Distribuição das atividades ao longo do ano letivo.....	220
Quadro 51– Concepção de rotina.....	225
Quadro 52- Concepção de criança.....	227
Quadro 53- Concepção de professor.....	230
Quadro 54- Concepção de linguagem/língua escrita.....	232
Quadro 55– Proposta curricular dos MPs analisados para a EI.....	236
Quadro 56– Perfil das professoras e formação.....	238
Quadro 57- Tempo de serviço e outras informações.....	239

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de trabalhos encontrados.....	30
---	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Componentes lúdicos e SEA.....	174
Gráfico 1- Componentes lúdicos e SEA (repetição para comparar).....	181
Gráfico 2- Atividades sem relação com o SEA.....	181

LISTA DE SIGLAS

AE	Apostilado de Ensino
A&B	Alfa e Beto
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CF	Consciência Fonológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DP	Domínio público
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
ESC	Estação Criança
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do
-	Magistério
G V	Grupo V
IQUEI	Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PRO	Prosinha
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SPE	Sistema Privado de Ensino
SAB	Sistema de Ensino Aprende Brasil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 LÍNGUA ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO SE APRESENTAM NOS APOSTILADOS DE ENSINO.....	27
2.1 ESTADO DA ARTE.....	27
2.1.1 Os livros didáticos produzidos de linguagem voltados à educação infantil.....	30
2.1.2 Apostilados escolares de língua portuguesa na educação infantil.....	31
2.1.3 Apostilados escolares de língua portuguesa na educação infantil: Sistema de Ensino Aprende Brasil e a construção das competências leitoras e de produção textual.....	31
2.1.4 Programa ALFA e BETO e a avaliação da leitura e da escrita na EI.....	32
2.1.5 Os livros didáticos de educação infantil: o que propõem.....	33
2.1.6 O ensino da leitura e escrita e o livro didático de Educação Infantil.....	33
2.2 O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES ATUAIS.....	34
2.2.1 As características da criança de cinco anos.....	34
2.2.2 Concepções sobre o ensino da língua escrita nos documentos.....	36
2.3 REFLEXÕES ACERCA DE CONCEPÇÕES DIFERENCIADAS SOBRE O QUE É ENSINAR.....	43
2.4 “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO” OU VICE-VERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
2.4.1. “A faceta linguística”: compreendendo a sua natureza.....	47
2.4.2 O acesso ao texto: ampliando o letramento da criança.....	50
2.4.3 A presença dos textos, rimas, palavras e sons na EI: fruição e aprendizagem.....	53
2.4.4 Brincar como modo de significar o mundo.....	55
2.4.5 A relação entre a alfabetização e os vários segmentos da língua.....	58
2.5 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA/LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:.....	64
2.5.1 A importância dos recursos didáticos e atividades propostas pelas professoras para o ensino da linguagem/língua escrita na Educação Infantil.....	64
2.5.2 O uso de LD e AE na Educação Infantil: um mal necessário para o ensino da língua escrita?.....	75

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	91
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL E ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	92
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	93
3.2.1 Objetivos.....	93
3.3 ESCOLHA DOS MATERIAIS.....	96
3.4 CARACTERÍSTICAS DOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS.....	99
3.5 CONHECENDO A COMPOSIÇÃO DOS AEs.....	102
3.6 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	105
3.7 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DOS DADOS.....	108
4 RESULTADOS.....	111
4.1 ANÁLISE DOS VOLUMES DE AEs PARA A EI EM PERNAMBUCO.....	112
4.1.1. Descrição da organização dos AEs.....	112
4.2 HABILIDADES COGNITIVAS DESPERTADAS PELAS ATIVIDADES DE SEA.....	122
4.3 OS TEXTOS PRESENTES NOS AEs	147
4.3.1 O uso do texto nos apostilados de ensino da educação infantil.....	157
4.4 ATIVIDADES DE ESCRITA ALFABÉTICA E O LÚDICO NA EI: CONCEPÇÃO IMPLÍCITA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E LÍNGUA ESCRITA NOS AEs.....	172
4.5 HÁ QUALIDADE NOS AES PARA A EI NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO?.....	184
4.6 ANÁLISE DOS MPs DOS AEs PARA A EI EM PERNAMBUCO.....	189
4.6.1 Atividades de habilidades cognitivas dos MPs.....	189
4.6.2 Textos do manual do professor.....	213
4.7 ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS COM OS AES: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS?.....	220
4.7.1 Estruturação do material com vistas à organização das aulas.....	220
4.8 A OPINIÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O USO DE AEs NO COTIDIANO DA EI.....	237
4.8.1 A opinião das professoras sobre a qualidade das atividade do AE Sistema de Ensino Aprende Brasil.....	250
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	270
REFERÊNCIAS.....	275
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO – PERFIL DO PROESSOR DA EI.....	280

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	281
APÊNDICE C- TABELAS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL DAS COLEÇÕES...	282
APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS.....	287

1 INTRODUÇÃO

Ensinar ou não ensinar na Educação Infantil (doravante EI)? Qual o lugar da leitura e da escrita para essa etapa de ensino? Essas indagações ainda estão presentes no cotidiano de muitos professores da EI e permeiam discussões teóricas que estão embasadas em diferentes concepções sobre a criança, a língua escrita¹, o ensino, a aprendizagem e a qualidade das atividades presentes nos recursos usados na EI. No âmbito dessa problemática, a pesquisa que propomos investigou a qualidade das atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), presente em apostilados de ensino (AEs), destinados à Educação Infantil e qual a opinião das professoras sobre estes materiais e suas atividades.

Esse tema nasceu do desejo de poder dar continuidade à pesquisa iniciada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC, 2014) sobre material apostilado para a EI na cidade do Recife, fato até então inédito. Isso nos instigou a querer saber o que propunham esses materiais para o ensino da língua escrita para essa etapa de ensino, uma vez que existe uma preocupação para com a inserção das crianças na cultura letrada, além de poder contribuir para ampliar o número de estudos existentes sobre o tema e ainda, fomentar o debate sobre avaliação dos materiais e a formação docente para a EI.

Quando o assunto diz respeito à EI, há controvérsias entre o brincar e o educar nesta etapa de ensino. Existem na atualidade, grupos com embasamento teórico-metodológico a respeito da EI, que divergem entre si. Segundo Arce e Martins (2010), historicamente a atenção institucional para crianças de 0 a 6² anos, esteve ancorada em ideários naturalizantes, abstratos, não históricos e românticos. Esses ideários resultaram em instituições que visam apenas o desenvolvimento infantil, em que o espaço se configura como substitutivo do ambiente doméstico. Nele são preteridas as funções do ensino frequente, onde a ênfase no cuidar demanda pouca profissionalização. São os ranços da visão assistencialista sobre a infância, onde o espontaneísmo encontra lugar.

Ainda de acordo com as autoras, essa égide coloca a EI no plano político, como não formal e, conseqüentemente, pressupõe a dispensa de investimentos públicos, por causa da visão não escolar que se tem dela. Na direção contrária, existe um grupo de estudiosos que defendem a EI como espaço escolar, uma vez que a Constituição Federal Brasileira (BRASIL,

¹ O termo língua escrita aqui adotado refere-se a faceta linguística, essa diz respeito a aprendizagem do SEA.

²De acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 à Lei de Diretrizes e Bases (LDB- 9394/96), a idade final da criança de EI passou a ser de cinco anos de idade e não mais seis.

1998), artigo 208, inciso IV, reconhece-a como espaço educativo. Assim também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, artigo 29 do capítulo II, dispõe a EI como primeira etapa da educação básica. Sendo assim, defendem a EI como lugar de ensino, respeitando as especificidades da faixa etária, onde a atenção ao desenvolvimento infantil deve contemplar a sua plenitude (ARCE e MARTINS, 2010; BRANDÃO e ROSA, 2010).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no capítulo IV, Artigo 30, inciso VI diz que, compete aos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental.” Ao município compete ainda, a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (Artigo 211, § 2º). A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade na EI. Isso foi um grande avanço em nosso país. O ano de 2016, de acordo com a meta número um (1) do PNE (Plano Nacional de Educação) foi o ano limite, pela letra da lei, para as redes municipais de ensino se adequarem e garantirem vagas suficientes para todas as crianças de quatro (4) e cinco (5) anos no sistema educativo.

Concretamente, houve um aumento na oferta de vagas para essa faixa etária, desde o ano de 2001. Dados da PNAD/IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) demonstraram que em 2015, a presença de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na EI atingiu a porcentagem de 90,5%. Convertendo para um valor absoluto, isso corresponde a, aproximadamente, cinco milhões de crianças em todo território nacional. Mas, o indicador de crescimento entre 2012 e 2014, que teve avanço de 3,2%, já indicava que a meta não seria atingida em âmbito nacional em 2016. Os 9,5% que restam para cumprir a meta, significam 500 mil crianças ainda não atendidas no Brasil. Alguns estados surpreenderam, chegando muito próximos de atingir a meta. É o caso dos estados da região Nordeste: Ceará (97,3%), Piauí (96,6%) e Maranhão (93,8%). Pernambuco se encontra com a porcentagem de 90,2%.

Esses números nos mostram o crescente aumento do atendimento às crianças de 4 e 5 anos na EI. As mudanças na última redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, feitas em 2017 reafirmaram a matrícula para crianças de 4 e 5 anos, com o mínimo de 800 horas de atendimento na EI, oferecidos de forma parcial com mínimo de 4 horas e/ou atendimento integral com mínimo de 7 horas. O controle de frequência exigido para essa etapa de ensino é de no mínimo 60%. A LDB diverge um pouco sobre a atuação prioritária dos municípios, em comparação ao texto da Constituição Federal.

Esta última colocou o ensino infantil e fundamental como prioritários entre as responsabilidades dos municípios. Já a LDB, no Art. 11, capítulo V, deixa a EI à margem dessa prioridade ao enfatizar o ensino fundamental (EF):

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

A forma como está posto, nos leva a inferir que a EI assim como os demais níveis de ensino, só deverão ser contemplados, quando atender o que é prioritário. Essa colocação da LDB oferece aos prefeitos possibilidade de diferentes interpretações. Aos municípios, portanto, cabe apenas oferecer EI, sem fazer investimentos que ampliem a oferta de vagas e garantam sua qualidade. Na II seção, artigo 29, a LDB reconhece a EI como parte integrante da educação básica e aponta sua finalidade: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Ao colocar a Educação Infantil no âmbito da educação básica, tornou-a um direito e não mais como um favor prestado às famílias pobres. Considera também, a função sociopolítica e pedagógica das instituições de EI. Quanto ao currículo, prevê a necessidade de atender a pluralidade e diversidade de um país de tamanho continental como o nosso, sem deixar de lado o conhecimento que deve ser comum a todos e em qualquer parte; ou seja, em defesa da EI como um direito, o acesso ao conhecimento sistematizado construído pela humanidade deve encontrar guarida também nesse espaço, respeitando é claro, sua especificidade.

Entre os conhecimentos produzidos pela humanidade, a língua escrita precisa, não só estar presente, mas ser planejada e ensinada como defendem Arce e Martins (2010). As autoras compreendem que, “apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana...” (p. 31). A atenção dispensada também para com o ensino é que de fato contribui para o desenvolvimento integral da criança, que não é apenas um ser com dimensões físicas, psicológicas e emocionais, mas também cognitivas.

Diante da controvérsia já exposta, envolvendo o cuidar e o ensinar na EI, nos filiamos à perspectiva do ensino, pois concordamos que “é possível letrar e alfabetizar na Educação

Infantil” (BRANDÃO e LEAL, 2010). Neste contexto, entraram, na cena do embate, alguns recursos pedagógicos como o livro didático (LD) e o apostilado de ensino (AE) voltado para a EI. Esta pesquisa pretende se ater a esse último, trazendo considerações para nós importantes em relação à qualidade do que oferecem ou não às crianças em termos de apropriação do SEA.

Encontramos apenas sete (7) produções que abordam a apropriação do SEA na EI, seja em LD ou AE. A falta de mais pesquisas sobre o tema deixou lacunas que nos instigaram a aprofundar questões que envolvem a importância de compreender a qualidade das atividades envolvendo o SEA, dos textos, e a relação entre ambos na perspectiva do alfabetizar letrando ou vice-versa, presentes nesses tipos de materiais. Embora não seja objetivo nosso tratar dos aspectos que dizem respeito ao letramento em si, tomamos apenas um de seus elementos que são os textos, justamente porque compreendemos que a apropriação do SEA não se deva dar de maneira mecânica (codificar-decodificar), e que embora alfabetizar e letrar sejam processos distintos, são também indissociáveis (SOARES, 2008).

A presença de AEs na EI nos levou a uma série de questionamentos em relação a esses materiais que estão presentes nos últimos anos, e de forma tão crescente nos municípios brasileiros, tais como: Os AEs contribuem de fato para o ensino significativo da escrita alfabética para as crianças da EI? Que concepção sobre a língua escrita está implícita neles e como propõem o seu ensino na EI? Que conceitos os AEs atribuem à criança, ao professor e à rotina na Educação Infantil? Em que medida eles auxiliam o ensino do SEA efetuado pelos docentes nas salas de aula? Facilitam ou complicam as suas práticas pedagógicas?

Com base nessas questões, reafirmamos que pretendemos investigar a qualidade das atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, presente nos AEs, destinados à Educação Infantil e qual a opinião das professoras sobre as atividades destes materiais. Para alcançar o que almejamos, perseguimos os seguintes objetivos específicos: 1. Analisar as habilidades cognitivas provenientes das atividades relacionadas à apropriação da escrita alfabética nos volumes de AEs e MPs; 2. Caracterizar os textos presentes nos AEs e MPs e sua relação com as atividades de apropriação da escrita alfabética; 3. Verificar a integração de algum componente lúdico nas atividades de apropriação da escrita alfabética nos AEs; 4. Analisar a organização estrutural dos AEs com pretensão de sugerir a rotina e a aula, bem como definições e conceitos presentes nos MPs; 5. Identificar a opinião das professoras sobre o uso de AEs na EI e como avaliam algumas atividades presentes nos AEs Sistema de Ensino Aprende Brasil (SAB) adotado por Recife em 2014/2015.

Incorporamos ao nosso objeto de pesquisa o termo “qualidade”, mesmo sabendo que, algumas vezes é questionado por sua imprecisão e subjetividade. Mas, a incorporação do termo qualidade ao nosso tema, deve-se ao fato de acreditarmos, sim, na existência de parâmetros que tornam algo diferenciado. O dicionário on-line de língua portuguesa (LP), assim define o significado de qualidade: 1. Propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa; 2. grau negativo ou positivo de excelência. A partir dessas definições, compreendemos que sempre existiu a idealização de algo melhor, e que se encontra em todos os ramos: na política de gestão de uma empresa, nos processos de produção de uma indústria, no planejamento da construção de um prédio e etc.

Para se chegar o mais próximo do ideal encontra-se formas e caminhos (as normas, os parâmetros, as regras e as medidas que definem a qualidade ou não de alguma coisa). Estamos falando de métodos, técnicas, conceitos e práticas que ajudam a se chegar o mais próximo do ideal. Reconhecemos, no entanto, que a qualidade atribuída a alguma coisa, sofre mudanças de acordo com o contexto, o tempo, os valores implicados e até mesmo perspectivas teóricas. Sendo assim, a qualidade que pretendemos ver nos AEs, será dentro daquilo que compreendemos ser importante para o ensino da língua escrita para a criança de cinco anos; que é o caminho do **Ler e escrever com significado na educação infantil** (BRANDÃO; LEAL 2010). Apesar da perspectiva teórica que aqui apresentamos, assumimos o compromisso ético da pesquisa, de deixar que os resultados que emanam das próprias obras didáticas, enquanto documentos, falem por si.

Segundo Samaran (1961 apud LE GOFF, 1994, p. 540) a palavra “documento” precisa ser tomada em seu sentido mais amplo, abrangendo “o documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem...” sendo assim, o AE também se insere nesta definição mais ampla de documento. Em nosso caso, a análise comparativa destes documentos com foco na apropriação da escrita alfabética, terá muito a nos revelar.

Os AEs na EI, até certo tempo, eram uma exclusividade apenas da rede privada de ensino. Mas, os apostilados ganharam espaço na educação básica da rede pública de ensino, substituindo o LD há apenas algumas décadas. Eles já possuem amplo mercado consumidor e faturamento que impressiona. Segundo Cassiano (2013) é o novo negócio para o milionário seguimento dos didáticos que despontou aqui no Brasil. O poderoso grupo britânico Pearson chegou ao país em 2010. Dois anos depois, 2012, o grupo já estava entre os dez (10) maiores no país nesse setor, com lucro de US\$ 9,7 bilhões por ano. O grupo adquiriu as editoras do grupo SEB: (COC, Pueri, Domus, Dom Bosco, Nane), por cerca de R\$ 888 milhões. O

Pearson possui também, significativa participação na Companhia das Letras. A meta do grupo é chegar a 2018 entre os cinco (5) maiores no país nesse setor.

Entre os serviços oferecidos estão: consultorias pedagógicas, estratégicas e financeiras para as escolas e pretendem expandir cada vez mais esses tipos de serviços. Esse tipo de assessoria representa em expansão, mais de 50% no Brasil e 40% no mundo (CASSIANO, 2013, p. 8). A estratégia de *marketing* que usam é a da tecnologia como uma nova forma de ministrar aulas, pois consideram que “[...] muitos professores ainda estão ensinando pelo método antigo”. Mas o que chamam de novo, na verdade tem a intenção de esconder a origem desses produtos, que iniciaram com os cursinhos pré-vestibulares em 1950. Esse ano foi o marco do aumento de vagas nas universidades públicas. Vinte anos depois, (1970), a expansão dos cursinhos trouxe a abertura de escolas próprias para atender ao ensino básico e consequentemente, a venda de apostilas.

Somente a partir do ano 2000, os AEs chegaram ao ensino público, através da venda direta para as prefeituras. Os prefeitos adquirem o material e tudo que o acompanha, com verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Os mais de 5.500 municípios existentes no país e suas mais de 120 mil escolas são alvos das disputas acirradas entre as editoras.

Os erros conceituais e metodológicos ou a adequação dos AEs são um assunto grave apontado em muitos trabalhos: Nascimento (2012) verificou entre outras coisas, se os responsáveis pela EI dos municípios paulistanos reconheciam a adequação dos AEs, Pinheiro; Adrião (2009) revelaram que os AEs produzidos para as redes públicas são diferentes dos da esfera privada, Adrião (et al 2009) falou da fragilidade conceitual e pedagógica dos serviços comprados pelos municípios, além da padronização de conteúdos e currículos tomados como parâmetro de qualidade e Adrião (et al 2013) que constataram que 43% dos professores indicaram a presença de erros nos materiais.

Não existe ilegalidade na ação dos prefeitos, pois possuem autonomia na gestão e no ensino e como os LD aprovados no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) não incluem os destinados à EI, as prefeituras sentem-se à vontade para realizarem as compras dos livros que não passam por qualquer avaliação de sua qualidade por uma instância externa. Contudo, não queremos com essa afirmação supor que o PNLD devesse incluir o AE de EI em sua avaliação, porque não acreditamos que ele seja imprescindível para essa etapa de ensino, além de estruturar a prática docente. Aprofundaremos no decorrer do trabalho esse assunto. O que nos intriga é que o LD quando adquirido via PNLD, sai sem custos para as prefeituras, o livro já vem avaliado e o “gigantismo” da compra realizada pelo governo

federal, barateia seus custos. Apesar disso tudo, as prefeituras Brasil a fora substituem o LD pelo AE. Isso leva-nos a um questionamento inevitável: O que leva as prefeituras a desperdiçarem dinheiro público com material que lhes sai caro e é de qualidade duvidosa?

O estudo realizado por Adrião (et al. 2009) no estado de São Paulo, constatou a hipótese de que os AEs estavam mais presentes na educação básica, apenas em cidades muito pequenas e pequenas. O motivo era a insuficiência técnica-administrativa para gerir a educação nesses municípios. No entanto, no ano de 2014, a capital do estado de Pernambuco adquiriu esses recursos para a EI e isso, certamente, não advinha de uma carência de ordem técnica-administrativa. Assim, na ocasião, realizamos uma pesquisa na rede municipal de educação do Recife a fim de investigar qual a proposta do AE para o ensino da língua escrita na EI (GOMES e MORAIS 2014).

Recentemente, outras cidades (metropolitanas e interioranas) também adotaram os LDs e AEs em Pernambuco, apesar de essa compra ainda ser tímida. Nove (9) municípios confirmaram ter adquirido, atualmente ou em algum momento de gestões passadas, esses recursos com investimentos próprios (Recife, Carpina, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns, Orobó, Itapissuma, Flores e Vitória de Santo Antão), conforme levantamento realizado por nós via contato com Secretarias Municipais de Educação (SME), através de e-mail ou outras mídias sociais.

Por todos esses motivos, nos propusemos a analisar alguns volumes de AEs para a EI, bem como seus MPs, presentes em municípios pernambucanos. A análise comparativa, desta feita, foi com as obras destinadas apenas às crianças de grupo V, ou infantil II, utilizados na rede pública de ensino pernambucana nos últimos cinco anos (2012 a 2016).

Nossa fundamentação teórica está dividida em três partes. Na primeira delas, trataremos sobre **O ensino da língua escrita na educação infantil: concepções atuais sobre a criança e a língua escrita nos documentos oficiais**. Discutiremos as concepções sobre as características da criança de cinco anos, no que se refere aos elementos que a constituem como ser histórico social e cognoscente. Os documentos oficiais que instituem a EI norteiam seu currículo e as práticas pedagógicas, explanamos principalmente o que dizem com respeito à concepção de criança, de ensino, de aprendizagem, de professor. Atentaremos também para a concepção de língua escrita neles figuradas. O tipo de concepção que se tem desta, resultou em metodologias de ensino, que se apresentam através de três caminhos diferentes: Caminho 1. “A obrigação da alfabetização”; caminho 2. “O letramento sem letras!”; caminho 3. “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”. Por fim, apresentaremos reflexões acerca de concepções diferenciadas sobre o que é ensinar a língua escrita na Educação Infantil.

Na segunda parte deste trabalho, falaremos sobre **“Alfabetização e letramento” ou vice-versa na Educação Infantil: pressupostos teóricos sobre o ensino da língua escrita**. Apontaremos, inicialmente, as diferentes teorias sobre as fases de desenvolvimento da criança em direção ao conhecimento da escrita alfabética. Em seguida, aprofundaremos a discussão sobre a “A faceta linguística”, compreendendo a sua natureza e importância na aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil. Para, por fim, estabelecer uma relação entre a alfabetização e os vários segmentos da língua escrita na Educação Infantil.

Na terceira parte, falaremos sobre **Propostas pedagógicas no ensino da língua na Educação Infantil: reflexões sobre o uso de AEs**. Inicialmente, trataremos brevemente sobre a coerência teórica e pragmática presente nas escolhas dos professores. Continuaremos, então, discorrendo sobre a criação de situações que possibilite às crianças, familiarizar-se e aprender de forma significativa; sem negar o acesso e sem antecipação de etapa de ensino. Por fim, apresentaremos os conceitos e características que distingue LD e AE. Elencaremos os principais motivos de aquisição dos AEs pelos municípios e as implicações disto para o ensino e a aprendizagem na EI. E, apresentaremos alguns resultados de pesquisas que tratem especificamente do AE e as atividades de língua escrita na EI.

Na sequência, apresentamos a revisão da literatura sobre o tema, seguida dos resultados, conclusões e referências.

2 LÍNGUA ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO SE APRESENTAM NOS APOSTILADOS DE ENSINO

Neste capítulo apresentamos o levantamento do estado da arte sobre o tema em estudo. Proseguimos com alguns elementos que caracterizam a criança de cinco anos de idade. Discutimos também o ensino da língua escrita na educação infantil com base no que dizem os documentos oficiais e as concepções atuais sobre a criança. Em seguida refletimos sobre as possibilidades da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, destacando os pressupostos teóricos atuais sobre o ensino da língua escrita. Por fim, apresentamos as propostas pedagógicas presentes no ensino da língua escrita na Educação Infantil e a presença de recursos didáticos que não contribuem para a sua aprendizagem.

2.1 ESTADO DA ARTE

Apresentamos nessa seção um resumo dos trabalhos que encontramos sobre a língua escrita, no contexto da educação infantil presente em materiais didáticos.

Estudo de Emmel e Araújo (2012), categorizado como estado da arte destacou que várias pesquisas já foram realizadas sobre a temática do LD; sem, contudo, identificarem haver alguma que apontasse a organização interna, os autores e as referências, de modo que as informações dialogassem entre si. Ao fazerem essa investigação em 265 artigos de anais de eventos ou no indexador Scielo, descobriram uma concentração de discussões sobre o LD nos pólos das universidades do Sudeste. Ainda, destacaram que a maior parte desses trabalhos se preocupava apenas com o processo de ensino nas etapas de ensino fundamental e médio, constatando uma carência de estudos sobre LD na EI e no ensino superior.

Por sua vez, o trabalho de Neves e Corsino (2017) que buscaram mapear as produções brasileiras sobre leitura e escrita na EI, entre os anos de 1973 e 2013, mostrou que é crescente o número sobre esse tema, com exceção dos publicados pela ANPED que permaneceram os mesmos. Isso significa o aumento do interesse para com a EI, como a admissão da escrita também nessa etapa de ensino. Foram encontradas nesse período (1973-2013), pelo menos 392 publicações.

Diante disso, delimitamos o estado da arte desta dissertação. Nosso objeto de estudo é a língua escrita na EI, que em si mesmo é um objeto de estudo amplo. Aliamos então ao suporte, LD ou AE, de onde emanam as atividades de apropriação do SEA que queremos em evidência.

Nossas buscas foram feitas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também no portal de periódicos da CAPES, na Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no portal de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de trabalhos em anais de eventos como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED) e Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF).

Nos trabalhos referentes à ANPED, as buscas foram feitas manualmente, em cerca de dez das últimas reuniões que foram realizadas (29º à 38º reunião), a nível nacional, entre os anos de 2006 a 2017. Pesquisamos em dois (2) Grupos de Trabalhos (GTs). O GT de número 07- Educação de crianças de 0 a 6 anos e o GT 10- Alfabetização, leitura e escrita. Os trabalhos da ABALF infelizmente não se encontram acessíveis na página do site do evento, por esse motivo, apresentamos apenas um (1) trabalho sobre o assunto de nosso interesse, ao qual tivemos acesso por meio do CD-ROM do ABALF II (2015). Utilizamos nos filtros de buscas da CAPES, ANPED e BDTD as seguintes palavras-chaves: livro didático, apostilado de ensino, educação infantil.

Assim, destacamos a leitura de cerca de vinte e sete (27) trabalhos entre teses, dissertações e artigos de revistas científicas ou institucionais, além de congressos. Na ANPED, encontramos apenas um (1) trabalho, a nível regional, que tratou do AE (Boito et al 2016). Nada constou nas buscas feitas na CAPES e BDTD. Ampliamos as buscas para o Google acadêmico. Neste, juntamente com a SCIELO (porque alguns trabalhos estão em ambos) encontramos apenas 1 tese, Cassiano (2007), 1 dissertação Dantas (2008) e 12 artigos: Bunzen (2001), Boto (2004), Adrião (et al 2009), Chimello; Bunzen (2011), Britto (2011), Nascimento (2012), Freitas (2012), Adrião (et al 2013), Cassiano (2014), Correa; Adrião (2014), Dantas; Almeida (2014) e Brandão; Silva (2017). Também foram encontrados 6 trabalhos de anais de congressos: Pinheiro; Adrião (et al 2009), Cassiano (2013) Ferreira; Correa (2014), Silva (et al 2007), Gomes; Moraes (2015), Boito (et al 2016). Além de 7 trabalhos de conclusão de curso (TCC), a saber, Paula; Moraes (2008), Ribeiro (2013), Gomes; Moraes (2014), Lorenzo; Brandão (2014), Amorim (et al 2014), Neta (et al 2014) e Santos; Ribeiro (2014).

O quadro abaixo resume os principais meios sobre os quais as produções se encontraram.

Quadro 1- Quadro de publicações envolvendo AE ou LD na EI por categoria

Categorias	Autores/ano	Total %
Política	Bunzen (2001); Cassiano (2007); Pinheiro; Adrião (2009); Adrião (et al 2009); Chimello; Bunzen (2011); (Britto 2011); Freitas (2012); Nascimento (2012); Cassiano (2013); Ferreira; Correa (2014); Dantas; Almeida (2014).	11 (41%)
Língua escrita	Paula; Morais (2008); Silva (et al 2007); Gomes; Morais (2014); Amorim (et al 2014); Gomes; Morais (2015); Brandão; Silva (2017).	6 (22%)
Formação	Dantas (2008); Adrião (et al 2013); Boito (et al 2016).	3 (11%)
Currículo	Correa; Adrião (2014); Cassiano (2014); Lorenzo; Brandão (2014).	3 (11%)
História	Boto (2004).	1 (4%)
Prática	Ribeiro (2013); Neta (et al 2014); Santos; Ribeiro (2014).	3 (11%)
-	-	27 (100%)

Fonte: produzido pela autora (2017)

Como vemos, a política concentra grande parte das publicações (41%), a língua escrita apenas aparece em segundo lugar pelo acréscimo de TCCs. Acrescentamos TCCs ao estado da arte desta dissertação, pela pertinência destes, que se justificaram por três motivos, sendo o primeiro deles mais uma vez aqui mencionado: a) o número reduzido de trabalhos existentes; b) a ênfase de alguns TCCs estarem mais no que trazem estes materiais (LD ou AE) para o ensino da língua escrita e c) a ênfase em como a utilização de LD ou AE na EI pode influenciar na prática docente.

Investigações como essas, ainda que sejam investigações iniciais e no nível de graduação, tornaram-se importantes para nós pelo deslocamento do foco político. Seis (6) dos sete (7) TCCs encontrados foram produzidos em Pernambuco, cinco (5) deles defendidos no mesmo ano (GOMES; MORAIS 2014), (AMORIM et al 2014), (LORENZO; BRANDÃO 2014), (NETA et al 2014) e (SANTOS RIBEIRO 2014). Foi justamente esse o ano em que foram introduzidos AEs, para a educação infantil, na rede pública de ensino de Recife.

Para refinar ainda mais as buscas e pensando no objeto de pesquisa, a escrita alfabética, acrescentamos outras palavras-chaves: língua escrita, apropriação da escrita, sistema de escrita alfabética. Em virtude da pouca abordagem ainda existente, optamos por incorporar pesquisas referentes também ao LD sobre língua escrita na educação infantil, a fim de ampliar as fontes sobre a temática. Excluindo todas as publicações que não tratavam de língua escrita, chegamos ao resultado apresentados na tabela 01 a seguir.

Tabela 1- Quantidade de trabalhos encontrados sobre língua escrita em LDs ou AEs

Nº	Categorias	Quantidade
01	Trabalhos em anais de eventos	2
02	Trabalhos de Conclusão de Curso	3
01	Artigo	1
Total		6

Fonte: produzido pela autora (2017)

Encontramos apenas seis (6) publicações no total, que tratam da escrita alfabética em LD ou AE na educação infantil. O artigo da Revista Educação (PUCRS on-line) foi gentilmente cedido pelos autores para incorporar esse trabalho. Nenhum outro TCC apareceu no Google acadêmico e/ou SCIELO. A seguir, apresentamos um resumo de cada trabalho envolvendo a escrita alfabética destacando objetivos, metodologia, principais resultados e conclusões.

2.1.1 Os livros didáticos produzidos na área de linguagem voltados à educação infantil- (PAULA; MORAIS 2008).

O objetivo geral foi analisar como os livros de educação infantil da área de linguagem estão introduzindo a criança na aprendizagem da língua escrita. Usou como metodologia básica a análise documental e teve como fontes duas coleções de obras didáticas da área de linguagem para a EI, sendo uma da editora Ática (Coleção Circo das Letras, CL, 2005), e outra da FTD (Vai começar a brincadeira, VCB, 2002), ambas adotadas em escolas particulares. Cada coleção era composta por três livros. **Alguns resultados principais:** Elevado número de adivinhas nas duas coleções e boa diversidade de gêneros textuais. As atividades com “exploração de letras/palavras” eram distintas entre as coleções. Cada livro de cada coleção apresentava apenas uma produção, com exceção do terceiro livro de CL, que apresentava duas atividades de produção textual. Nenhuma das coleções apresentava atividades de produções de texto escrito, reescrita ou mesmo de cópia de textos. Repetição muito grande de atividades de traçados, cópias de letras, sílabas e palavras. Contudo, foi encontrada 21 atividades de consciência fonológica. Assim como em CL, em VCB predominavam as atividades de “traçados de letras e sílabas/coordenação motora”. Em termos percentuais, esta atividade representava 14,48% em CL e 37,20% em VCB. Utilização precoce da letra cursiva em ambas as coleções. **Conclusões:** A maneira como foram apresentadas as letras e as famílias silábicas nas duas coleções, deram aos autores subsídios para concluir que os LDs lembravam as antigas cartilhas.

2.1.2 Apostilados escolares de língua portuguesa na educação infantil: uma análise da coleção Sistema de Ensino Aprende Brasil – (GOMES; MORAIS 2014).

O objetivo principal desse trabalho foi analisar 8 volumes de AEs para a Educação Infantil no que diz respeito à aquisição da língua escrita. A metodologia empregada foi à análise documental, no material intitulado Sistema de Ensino Aprende Brasil, adotada pela rede pública de ensino de Recife em 2014, para os alunos dos grupos 4 (G IV) e grupo 5 (G V). Os dados obtidos foram tratados quantitativa e qualitativamente, sob a perspectiva de análise temática de conteúdo (BARDIN, 1977). **Alguns resultados principais:** Maior quantidade de gêneros textuais no G IV, em relação ao grupo V. G IV tinha mais textos de tipo outros, mais diversidade de gêneros de domínio público (DP): trava-línguas, parlendas, adivinhas, etc. Ausência de título e de autoria na maioria dos textos. Texto que não podiam ser vistos pela criança, a menos que o professor os transcrevesse para cartazes (78 somando os dois grupos). Na compreensão leitora- pouquíssimas perguntas inferenciais e muitas de localização de informação. Mais atividades de identificação e leitura de letras e palavras e cópia para o G V. Raras atividades de consciência fonológica. Volume IV do grupo 5, pouco estímulo para a escrita espontânea ou com ajuda. Produção de textos se reduziu a listas, textos informativos e cartazes, sem instruções básicas do que são e sem contextualização que lhes desse sentido e destinavam-se à própria turma. **Conclusões:** Pouca exploração do SEA, raro trabalho de consciência fonológica, pouca exploração das condições de produção textual e impressão de que os volumes dos grupos 4 e 5 foram feitas por autores diferentes.

2.1.3 Apostilados escolares de língua portuguesa na educação infantil: Sistema de Ensino Aprende Brasil e a construção das competências leitoras e de produção textual- (GOMES; MORAIS 2015).

O objetivo principal foi avaliar a qualidade do material destinado à EI, grupos 4 e 5 em relação à compreensão leitora e à produção textual. A metodologia: análise documental e análise temática de conteúdo (BARDIN, 1977). Material analisado AE Sistema de Ensino Aprende Brasil, para crianças dos grupos IV e V. Cada coleção era composta por quatro livros. **Alguns resultados principais:** G IV possuía mais situações de compreensão leitora (199) do que o G V (142). Perguntas de ativação de conhecimentos prévios apareceram um pouco mais na coleção de G V (14) e no G IV (9), localização de informações no G IV (25) contra (12) do G V, perguntas inferenciais foram escassas em ambos os grupos, extrapolação G IV (29) e G V (21). As perguntas eram feitas de tal modo, que as crianças respondiam, na maioria das vezes com sim ou não, sem precisar justificar suas respostas, levantamento de

hipóteses (20) para cada grupo. G V teve proposta com frequência um pouco mais alta (43) em relação ao G IV (30), no que se refere à quantidade de produção textual. Os dois grupos chegaram a números muito próximos, ao propor a produção dos seguintes gêneros textuais: listas (G IV- 11, G V- 12), textos informativos (G IV- 8, G V- 9) e cartazes (G IV- 5, G V-7). Apenas o tema ficou bem evidente, mas o leitor externo e o ambiente de circulação, na imensa maioria das vezes era a própria turma. Quanto às características dos textos, não foram quase nada exploradas (G IV- 1, G V- 7). **Conclusões:** as crianças não eram estimuladas a observar as estruturas dos gêneros textuais para saber como produzi-los com autonomia em contextos fora da escola.

2.1.4 Programa ALFA e BETO e a avaliação da leitura e da escrita na EI: quais concepções estão presentes nos documentos- (AMORIM; SILVA; CRUZ 2014).

O objetivo geral desse trabalho foi analisar as orientações e atividades propostas para avaliação da leitura e da escrita no Programa ALFA e BETO (PAB). Utilizou como procedimentos metodológicos a *análise documental* do Manual de Orientação do Professor (OLIVEIRA, 2010) e da Agenda do Professor (OLIVEIRA et al, 2013), além do Cadernos de Atividades da Pré- escola II (módulos I e II) (OLIVEIRA et al, 2011), os Livros de Grafismos e Caligrafia (letras e formas) (MACIEL, 2008) e o Manual de Consciência Fonêmica (OLIVEIRA, 2013). Os dados obtidos foram analisados qualitativamente com base na análise de conteúdos (BARDIN, 1977). **Alguns resultados principais:** o material não trazia orientações teóricas e práticas para auxiliar o professor, o Livro de Atividades pede que o professor siga a ordem das fichas do Livro de Atividades. Também não propõe estratégias para o planejamento, registro da avaliação das aprendizagens das crianças, quais instrumentos usar e mostrou uma concepção de erro como incapacidade de atingir ao alvo e não como espaço de construção do conhecimento. Quanto ao uso e funções da língua foram apresentadas em situações pouco significativas e mostrou excessiva preocupação com a repetição de padrões expostos na leitura e reprodução de coisas já lidas e não propôs reflexão sobre os gêneros textuais orais e escritos. As atividades envolvendo o SEA eram descontextualizadas e estimulavam a reprodução ao invés da reflexão. **Conclusões:** Os materiais não apresentam instruções claras sobre avaliação e o registro desta ao longo do ano, nem ofereciam sugestões de como tratar com os erros. As atividades de leitura e escrita valorizavam o método fônico, a memorização e a repetição.

2.1.5 Os livros didáticos de educação infantil: o que propõem como atividade para a apropriação do sistema de escrita alfabética? - (SILVA; BEZERRA & MELO, 2007).

O objetivo principal deste trabalho foi analisar livros didáticos de LP para a EI, investigando se contribuem para a apropriação do SEA e as atividades priorizadas para esse fim. Escolheram 2 coleções compostas de 3 volumes cada uma, Marcha Criança (MC) e Mundo da Gente (MG) publicadas no ano 2000. Utilizou como método a análise documental. A análise foi dividida em dois blocos: gêneros textuais e SEA. **Alguns dos principais resultados:** Ambas as coleção apresentaram grande variedade de gêneros textuais, prevalecendo as cantigas (MG 40% e MC 60%) que possibilitam o alfabetizar letrando. A Coleção MC apresentou 344 atividades (75%) da coleção voltada para atividades de SEA. Coleção Mundo da Gente (integrada), 112 atividades de SEA. Num total de 456 atividades de SEA, apenas 33 estavam voltadas para a reflexão do SEA com atividades de consciência fonológica. Número elevado de atividades de coordenação motora que perpetua a ideia de EI como prontidão para a alfabetização. Essas eram mais presentes na coleção Marcha Criança (31,6%) num total de 344 atividades. **Conclusão:** muitos gêneros textuais em ambas as coleções, algumas atividades de apropriação do SEA de modo reflexivo, outras não. Concluíram ainda os autores, que os professores precisam ser críticos quanto à escolha do LD para a EI.

2.1.6 O ensino da leitura e escrita e o livro didático de Educação Infantil – (BRANDÃO; SILVA 2017).

O artigo trouxe a discussão de dois assuntos polêmicos envolvendo a EI: a leitura e a escrita e a adoção de LDs. Os autores fizeram uma análise do Meu Livro de Atividades do Programa Alfa e Beto, voltado para crianças de cinco anos de idade ou Pré II. **Alguns dos principais resultados:** excesso de atividades e muita repetição. As orientações do material se contradizem com as atividades ao falar da aprendizagem lúdica, prazerosa e desafiadora, pois as atividades não exigem das crianças mais do que respostas mecânicas como ligar letras iguais, sem pensar nos diferentes formatos das letras. Apresentam atividades de adição, isolamento de fonemas, frases produzidas apenas com a finalidade de enfatizar um determinado fonema como ‘Magali lambe o livro ilustrado com picolés de laranja, limão e melancia’; além da presença de pseudotextos que assumem o mesmo pretexto da frase. As produções textuais são pouco significativas para as crianças e não demonstram qualquer preocupação para com a função sociodiscursiva que deve ter um texto. **Conclusão:** a EI é espaço ideal para aproximar as crianças dos livros e ampliar seus conhecimentos. A

flexibilidade da prática pedagógica aliada a esse interesse infantil fica distanciada pela obrigatoriedade de muitas atividades de papel. A adoção de LD para essa fase não é imprescindível e quando ocorrer deve ser feita com muita reflexão sobre as concepções do discurso do material e das atividades. Além disto, também refletir sobre as formas de uso, a frequência de uso e se as crianças sentem-se motivadas ao utilizar o AE.

Assim, além de (re)constatarmos a escassez de pesquisas sobre LD na EI, também encontramos um número reduzido em relação ao AE. Averiguamos que a temática do LD ou AE, especificamente na área da língua escrita, tornou o número de estudos ainda menor, o que reforçou ainda mais a importância de mais pesquisas nesse sentido. Seguimos então para a teoria que tece essa dissertação.

2.2 O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES ATUAIS SOBRE A CRIANÇA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção veremos quais os traços psíquicos, cognitivos e afetivos que caracterizam a criança de cinco anos de idade para melhor compreender como aprende e experimenta o mundo. A seguir, apresentamos o que está posto nos documentos oficiais sobre língua escrita: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs, BRASIL/SEB 1999) e sua importância histórica e seus limites, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, BRASIL/SEB, 2010) e a forma genérica com que tratou a língua escrita e por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL/SEB 2018) e o que as diferentes versões falaram sobre a língua escrita.

Vamos primeiramente nos ater ao que dizem esses documentos sobre questões mais gerais, relacionadas a concepção de criança, de professor e o que deixa explícito sobre o trabalho com a linguagem/língua escrita na EI, entremeando o que eles dizem com suas limitações e impasses.

2.2.1 As características da criança de cinco anos: elementos que a constituem como ser histórico social e cognoscente

Quem é a criança de cinco anos? O que são capazes de aprender? Assim como as fases do desenvolvimento são delimitadas por características comuns a todas as crianças, consideradas as condições normais de desenvolvimento, existem características que ajudam a entender melhor quem é a criança de cinco anos. É possível que as características aqui

apresentadas também se encontrem em crianças com menos ou mais idade, pois não são pontuais de determinada idade, mas com certeza estão latentes na criança de cinco anos, revelam seu potencial para aprendizagem e os seus limites.

De acordo com Martins (2010, p. 72), a variável mais decisiva para promover o desenvolvimento psíquico da criança, especialmente da criança de cinco anos é a intervenção do adulto. É o adulto, planejador de uma atividade, objetivando a um fim específico, que trará incentivos desafiantes que ajudem a criança a ir além do que ela já sabe. Os próprios conteúdos, previstos para o início da idade pré-escolar, estão relacionados às ações de ordem social e de natureza real. Pouco a pouco, a criança vai aprendendo a complexidade das atividades e funções sociais que o adulto desempenha, assim como a instrumentalidade dos objetos. Apreendendo essas coisas, novas propriedades cognitivas vão se formando na criança e apresentam, com auxílio de um adulto, o pensamento autônomo.

Os jogos simbólicos são muito presentes, na fase dos cinco anos de idade, sendo eles representativos da evolução da criança. A evolução da criança ocorre pelas vias do jogo simbólico (linhas centrais de desenvolvimento e através das atividades de produção que ela realiza como os desenhos, a modelagem, a construção de objetos, os trabalhos manuais e etc.). O mundo para a criança começa a tomar nova forma, pois ela o apreende para além da simples percepção. A imaginação e a fantasia, o real e o social, começam a encontrar relações e correspondências. Essa relação entre o lúdico e o real, faz a criança desenvolver propriedades morais e éticas, de forma mais evidente nesta idade. De acordo com Arce (2010, p. 73) o real e o simbólico contribuem para o progresso da consciência, das regras implícitas aos papéis sociais, amplia os mecanismos de controle de si e culminam na formação da personalidade.

A assimilação entre o faz-de-conta e a realidade vivida, faz com que aprenda sobre direitos e deveres, unindo a formação moral e ética à personalidade. Porém, isso não ocorre pela simples consciência de regras, é preciso à intervenção do adulto, de quem a criança busca a aprovação para suas ações. O pensamento empírico concreto cede espaço para o pensamento mais elaborado e abstrato, necessário à aprendizagem sistematizada. Passa a se preocupar com o resultado final de suas ações, fazendo exigências de si mesma ao realizar alguma tarefa. Torna-se também, crítica de suas próprias possibilidades operacionais, que explicita com frases do tipo: “eu não sei” ou “eu não consigo” (ARCE, 2010 p. 74-75). Cabe então, ao adulto, reafirmar para a criança suas inúmeras possibilidades e também, respeitar os seus limites.

As possibilidades são ampliadas por meio do planejamento de atividades que contemple tanto atividades com base em modelos concretos ou por imagem, para fases iniciais, como também, oferecer atividades que requerem a criação própria. As atividades precisam ser diversificadas e com variados graus de complexidade, pois a mera repetição as torna vazias de sentido para a criança. É pelo exercício dos novos domínios adquirido como a atenção, a memória, o vocabulário, o raciocínio lógico-causal, as habilidades psicomotoras e o controle recente do comportamento, que inauguram as aprendizagens sistematizadas mais complexas. O desejo de aprender o que ainda não sabe se faz presente nessa fase.

Sendo assim, “otimizar o potencial afetivo-cognitivo da criança é tarefa central na Educação Infantil, e no âmbito da educação infantil pública, além de tarefa central é também uma questão de responsabilidade e justiça social...” (ARCE, 2010, p. 78). Assegurar à criança das camadas populares da sociedade, oportunidades de construir conhecimento e desenvolver seu potencial, significa ir além das concepções, significa ir além do espontâneo. Significa devolver ao professor, o papel de alguém que por sua experiência e formação, sabe mais do que a criança.

Embora isso seja óbvio, estamos vivenciando uma época, em que assumir isso parece prepotência. Isso se deve ao fato de que, no começo do século XX, despontou o discurso do fim de três coisas importantes: a história, o conhecimento objetivo e a ciência. A desconfiança e o desprezo para com as teorias deram lugar e ênfase ao pragmatismo. As subjetividades dos sujeitos passaram a ser supervalorizadas. E foi no bojo desse discurso, que a relação teoria-prática perdeu o sentido. O professor e o ensino explícito, também perderam seu significado, substituídos pelas experiências espontâneas e pelo aprender a aprender (ARCE, 2010).

Alguns documentos para a EI, da sua formulação até a implementação foram reflexos desse impasse e da polêmica entre as experiências espontâneas e o ensino intencional. Na próxima seção iremos ver isto.

2.2.2 Concepções sobre o ensino da língua escrita nos documentos oficiais da EI

O Brasil não dispõe de um currículo nacional. O que se tem, são diretrizes que norteiam a prática pedagógica, por meio de conteúdos básicos, que precisam ser conhecidos de todos os que têm acesso ao sistema de ensino. A diversidade regional e cultural que permeia a vida dos sujeitos, também deve ser respeitada, conforme prevê a LDB (Lei nº 9394/1996). Ao se reconhecer que a EI é parte integrante da educação básica, passou a ser impossível não pensar nela enquanto nível de ensino que não mereça ser planejado. Ao

delinear as diretrizes do currículo da EI é preciso prevê a necessidade de atender a pluralidade e diversidade de um país de tamanho continental como o nosso, sem deixar de lado o conhecimento que deve ser comum a todos e em qualquer parte:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, Art. 26)

Três documentos que pensam o currículo da EI foram elaborados ao longo dos últimos dezoito anos (1999-2017), sendo um deles apenas referências: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL/MEC 1998) e portanto, não obrigatório. Os outros dois documentos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL/MEC 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL/MEC 2017) sim, possuem caráter normativo, com margem para a flexibilidade, em respeito à pluralidade cultural. Mesmo não sendo obrigatório, o RCNEI tem seu valor histórico e antecedeu quase a mesma polêmica da BNCC. Ambos revelaram a controvérsia entre perspectivas teóricas e metodológicas diferentes, que são reflexo da dicotomia teoria-prática, o ensino explícito e a aprendizagem espontânea para a EI.

O RCNEI nasceu de um contexto de discordância entre o que se vinha construindo na COEDI/MEC através de Ângela Barreto e a versão final do documento (CERISARA, 2002 p. 335), além do aligeiramento³ com que o documento foi implementado, antes mesmo inclusive, das DCNEIs. O documento foi considerado pelos seus críticos uma forma de aproximar a EI do que é o EF (CERISARA, 1999; KUHLMAN JR, 1999) por considerarem que a sua organização é escolarizante.

Já nos posicionamos contrariamente na introdução deste trabalho, em relação à visão de EI como um campo anti escolar, porque esse olhar a minimiza no plano político. Esta visão se deve a aversão ao termo currículo, quando se está falando de EI. Morais e Nascimento (2018, p. 5) reforçaram a importância da qualidade das experiências vivenciadas na EI, incluindo as experiências com a língua escrita, corroborando com Campos (et al 2011), que apresentou a qualidade estrutural e de ensino como fatores decisivos para redução do fracasso na alfabetização.

³ O documento foi entregue para o parecer de 700 especialistas e homologado no mesmo ano de 1998.

De modo semelhante ao RCNEI a BNCC foi construída de modo pouco democrático, com discussão sem muita variedade de interlocutores após o golpe que destituiu da presidência da república Dilma Rousseff (MORAIS; NASCIMENTO 2018). Isso resultou em três diferentes versões do documento, entre os anos de 2015 até sua oficialização em 2017. A BNCC instituiu o currículo para os sistemas educacionais, sejam eles federais, estaduais ou municipais, de entidades públicas ou privadas, garantindo uma base de conhecimentos que seja comum a todos. Semelhantemente ao RCNEI, ela também foi ponto de contradições teórico-metodológicas.

De acordo com Moraes e Nascimento (2018) destituir da EI o lugar do ensino da escrita alfabética (sem a necessidade de associação das correspondências som-grafia) e a não definição do que ensinar (conteúdos) serve apenas para manter o *apartheid* entre crianças das camadas populares e seus pares da classe média.

Contrários ao termo currículo ou áreas de conhecimento, os autores da versão inicial criaram o campo das experiências potencializadoras: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e imagens”; “escuta, fala, linguagem e pensamento”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.” A segunda versão, baseada nos princípios éticos, políticos e estéticos da EI; apresentou cinco pontos para embasar as relações pedagógicas: “cuidar e educar”; “interações e brincadeiras”; “seleção de práticas, saberes e conhecimentos”; e “centralidade das crianças”.

Moraes (2015) apontou algumas críticas em relação à versões iniciais da BNCC. Tais como: o reforço da dicotomia entre EI e EF, a ausência de explicitação d’o **que** ensinar, o lugar secundário atribuído a língua escrita, a falta de progressão dos campos de experiências - o mesmo que previram para bebês de um ano de idade não diferia para as crianças de cinco anos- a afirmação de embasamento na perspectiva interdisciplinar, no entanto, excluíram das experiências com outras linguagens a língua escrita. A segunda versão manteve os campos de experiências da primeira versão e avançou em relação a progressão das aprendizagens que a primeira não trouxe.

Um dos pontos polêmicos foi à questão dos diferentes tipos de linguagens. A primeira e segunda versões, que segmentou a BNCC para a EI em campos de experiência, criou o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Para a terceira versão da BNCC, esse campo de experiência foi transformado em “Linguagem oral e escrita”. Como podemos ver, a língua escrita tornou-se ponto dissonante entre grupos de especialistas, justamente porque existem diferentes concepções sobre a criança, o professor, o ensino e a aprendizagem.

Tanto os RCNEIs (BRASIL/MEC 1998) quanto a BNCC (BRASIL/MEC 2017) chegaram as suas versões finais permeadas pelas complexas relações de poder. Como quase tudo que envolve a EI parece haver lados opostos, concordamos com os posicionamentos de Arce (2010) e Moraes (2015) ao situar a EI como lugar para o ensino e a aprendizagem significativos, com direito ao acesso à língua escrita. De acordo com Arce (2010 p. 21) os RCNEIs favorecem apenas o espontaneísmo e de acordo com Moraes (2015 p. 168) os RCNEIs não apresentaram uma clara proposta de ensino para a língua escrita.

O que pudemos inferir ao compararmos o volume I e III é que existe uma marcante diferença entre eles. Enquanto o volume I privilegiou o espontâneo, o volume III, pareceu ajustado aos debates e descobertas de pesquisas mais recentes, valorizou o trabalho com a escrita, estabeleceu metas de aprendizagem e sugeriu formas de trabalho para o professor. As DCNEIs sim, tratou a língua escrita de forma genérica, sem qualquer preocupação para com as orientações de como o professor devesse tratar esse objeto de ensino (GOMES, MORAIS 2014).

Extrairemos então dos três documentos (RCNEIs, DCNEIs, BNCC) que foram ou são importantes para a EI, as concepções de criança, de professor e de língua escrita neles presentes, por serem reveladoras da visão do que deva ser a criança, o professor e o tratamento que deva ser dado à linguagem/língua escrita.

Quadro 2- Documentos da EI: definições de criança, professor e língua escrita

	RCNEI	DCNEI	BNCC
Criança	Ser histórico e social, cuja concepção varia de sociedade para sociedade e também de acordo com o tempo e a classe social em que vive [...] “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (V. I p. 21).	Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade,	“Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

		produzindo cultura (p. 12).	
Professor	O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. [...] Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade [...] (V. I, p. 41).	----	[...] Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças [...] (p. 37).
Linguagem/língua escrita	A compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança; um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita (V. III p. 122).	Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (p. 25).	[...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros [...] vão construindo hipóteses sobre a escrita [...] rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (p. 40).

Fonte: produzido pela autora (2018)

Aqui, podemos ver as concepções dos três documentos sobre a criança, havendo uma repetição da concepção da DCNEI na BNCC porque esta a tomou como referência. A concepção de professor na BNCC mistura-se a sua prática. Para Arce (2010 p. 19-20), o RCNEI não dá espaço para a construção do conhecimento, a prática do professor fica subordinada a vontade da criança. O espontaneísmo é o que norteia o trabalho e subtrai da EI qualquer coisa que a assemelhe a escolarização. Sendo o conhecimento construído pela criança através das interações, não há muito que planejar, pois é a criança quem determina o quê, como e quando aprende. A autora se opõe a tais concepções por acreditar que a EI não é apenas um espaço para convivência, mas de aprendizagem, um espaço escolar e não antiescolar.

O volume III do RCNEI, em relação à linguagem/língua escrita reconheceu que ela está marcada por diferentes concepções. Explica a existência do grupo dos que acreditam que as habilidades necessárias para aprender a ler e escrever depende de amadurecimento biológico e que essa crença ignora as influências externas que permeiam a vida da criança. Continua dizendo que tem também, o grupo dos que acreditam nos pré-requisitos como: memória auditiva, ritmo e discriminação visual e que essa crença se concretiza por meio de “exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos [...]” e “tornam-se atividades características das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998, p. 120).

O documento faz críticas aos velhos métodos de ensino, que privilegiam a cópia, a memorização e controla a prática pedagógica, no sentido de dosar o que ensinar, como e quando. Além das críticas aos velhos métodos de ensino, o volume III do RCNEI (BRASIL, 1998) continua então, corroborando com várias questões apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1979): que a linguagem escrita não é um código, que a criança aprende através da associação com as práticas sociais, que ela não é um ser passivo, que a progressividade dos exercícios está baseada na visão adultocêntrica do que se considera mais fácil ou mais difícil. E, por fim, de que as crianças elaboram hipóteses originais sobre a escrita, caminhando na construção conceitual desse objeto.

Reconheceu a importância da diversidade de textos e seus portadores e ainda, que o meio social e familiar em que a criança vive, pode influenciar em maior ou menor grau, no interesse e compreensão da criança sobre o que é a escrita. Por isso mesmo, atribui à EI o papel de ajudar a criança a estar imersa na cultura escrita na sala de aula, ou seja, há a concepção de que familiarização com a escrita, na instituição, favorece a igualdade de oportunidade no acesso ao conhecimento. O documento, também, destaca a importância da

produção de textos, tendo o professor como escriba da turma, atentando para a reflexão sobre as condições de produção e sua funcionalidade, o que é muito importante. Por fim, ressaltou a importância de se trabalhar com os nomes das crianças e de permitir que escrevam como souberem, tendo no erro um aliado no processo de ensino (BRASIL, 1998).

Nas DCNEIs concordamos com Moraes (2015 p. 168) houve uma ‘diluição’ da escrita em meio às demais linguagens. Apesar de mencionar a oportunidade com a linguagem oral e escrita, o convívio com a diversidade textual e seus suportes, o documento pareceu deixar muito pouco elemento para o professor saber que norte trilhar. Talvez, devia-se a este fato, a elaboração das propostas de ensino de muitos municípios, no passado, basearem-se mais nos RCNEIs, mesmo não sendo ele um documento obrigatório, mas que apresentaram objetivos e conteúdos que apontavam o **que** fazer na EI e que o tornaram por isso mesmo, alvo de alguns críticos.

A comparação das três versões da BNCC por Moraes e Nascimento (2018) constataram que a segunda e terceira versões do documento, trouxeram um pouco mais de preocupação para com o que chamaram “algum tipo de letramento” (p. 15). No entanto, pouca clareza em relação ao tratamento para com a compreensão leitora. Apesar de mencionar a produção textual na EI, tendo no adulto um escriba, também deixou pouco claro como realizar atividades com esse eixo. E quanto a língua escrita, nenhuma sugestão na direção ao direito de avançar na alfabetização inicial.

As políticas públicas prescritas nos documentos, seja no reconhecimento da EI como parte do sistema educacional e ampliação de sua oferta e qualidade, seja na tentativa e implementação de um currículo, de fato, dizem-nos que estamos caminhando na direção certa. Talvez sejam questionáveis algumas das formas como elas aconteceram, mas, é preciso reconhecer algum avanço. A universalização da EI, a garantia de recursos financeiros, a garantia de recursos físicos e materiais que assegure a sua qualidade e do alcance da formação dos professores e a inclusão de propostas claras de ensino da língua escrita na BNCC ou a sua reformulação continuam sendo desafios.

A criança reconhecida como ser histórico e de direito, a mediação do professor para promover o seu desenvolvimento pleno e a definição clara do que ensinar sobre a língua escrita ainda precisam de novos avanços para além do papel. A ausência de consenso para com a língua escrita, antes mesmo da existência dos documentos que citamos, já marcava as práticas das escolas de EI como veremos a seguir.

2.3 REFLEXÕES ACERCA DE CONCEPÇÕES DIFERENCIADAS SOBRE O QUE É ENSINAR A LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na contramão desse discurso antiescolar, Brandão e Leal (2010) defenderam o ensino na EI. Ensino este, que dá lugar à língua escrita, juntamente com os demais tipos de linguagens, favorecendo a expressão e o desenvolvimento infantil. As referidas autoras defenderam práticas de leitura e escrita, sem desconsiderar as necessidades e interesses das crianças. Elas apontaram alternativas para o trabalho com a leitura e a escrita, favorecendo um ensino pleno de significado para as crianças pequenas. Antes, é preciso que voltemos ao tempo, para compreender concepções de escrita na EI, que até nos dias atuais, perpetuam-se através de certas propostas pedagógicas.

No Brasil dos anos 60, acreditava-se e defendia-se a ‘maturidade para a alfabetização’. A EI era lugar para desenvolver nas crianças pequenas essa maturação para a aprendizagem da leitura e da escrita. Acreditava-se também, que aprender tais conhecimentos antes dos sete anos de idade era prejudicial ao desenvolvimento da criança. Representantes desse pensamento, Poppovic e Moraes (1996) propuseram exercícios preparatórios para a aprendizagem da escrita. Eles se dividiam em três etapas: a) os cinco sentidos, b) as funções específicas (noções de quantidade, noção espacial e temporal e esquema corporal) e c) o grafismo.

A coordenação motora estava vinculada a todos os exercícios através de recorte e colagem e uso do lápis. O lápis era usado para treinar a direção da escrita, sem finalidade de entrada na alfabetização, como alegou Poppovic e Moraes, por considerarem que era prematuro adquiri-la antes da leitura. A aquisição da leitura, nessa concepção, deveria vir primeiro do que a escrita. Estudos mais recentes defendem que a aprendizagem da escrita deve vir primeiro do que a leitura (SOARES, 2016). Ler e escrever não são as mesmas coisas, nem ocorrem de forma paralela.

De acordo com Soares (2016) a leitura está ancorada na transformação do grafema em fonema. Enfatizar durante a aprendizagem inicial das crianças, primeiro a leitura, prima-se pelo desenvolvimento da consciência grafofonêmica. Quando lêem, as crianças se apoiam no código fonológico. Elas precisam, diante do que vêem (grafemas: letras e sílabas que formam as palavras), puxar da memória qual o “som” que representam. Esse esforço de decodificar realizado pela criança resulta muitas vezes, na incapacidade de compreender o que tentou

traduzir das letras e/ou sílabas para o fonema. Lêem as partes, mas não compreende o todo (consciência sintática).

Na escrita ocorre o contrário, a transposição se dá do fonema para o grafema. Enfatizar na aprendizagem inicial das crianças, primeiro a escrita, significa primar pelo desenvolvimento da consciência fonografêmica. Quando escrevem, as crianças se apoiam na estratégia visual ou ortográfica. As estratégias para compreender o escrito, nas fases pré-alfabéticas e alfabéticas, começam por meio da escrita e não da leitura. O desenvolvimento da habilidade fonológica, estimulando de forma constante essa sensibilidade, facilita para a criança, a tradução dos “sons” em letras e sílabas que os representam (SOARES, 2016, p. 226).

Na concepção defendida por Poppovic e Moraes, o trabalho na EI devia evitar o contato direto com a leitura e a escrita e se concentrar nos chamados pré-requisitos, que era o desenvolvimento de certas habilidades como: “... coordenação viso-motora, memória visual e auditiva orientação espacial, articulação de palavras, certo grau de atenção e concentração, boa alimentação, entre outros (POPPOVIC; MORAES 166). Essa concepção impactou as políticas públicas dos anos 70 e 80, mas desde os anos de 1920 e 1930, questionava-se essa concepção. Vygotsky (1984) já argumentava que as crianças eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita aos quatro anos e meio. Para ele, o problema não estava na idade para se aprender a ler e escrever, mas, em se ensinar a escrita como habilidade motora e não como atividade cultural complexa.

A baixa qualidade dos exercícios preparatórios apesar dos altos investimentos públicos reforçou ainda mais as críticas. A alfabetização continuava sendo um problema, mesmo depois de a criança ter sido considerada “madura” para atingir esse nível. Abriram-se então, três novos caminhos para o trabalho com a escrita na EI, segundo Brandão e Leal (2010).

O primeiro deles foi “**A obrigação da alfabetização**” – por discordarem dos exercícios preparatórios, nesse caminho, defendia-se a alfabetização na EI. O domínio das correspondências grafofônicas, ler, copiar letras, palavras e pequenos textos e escrever palavras e frases era o objetivo da prática pedagógica. Dessa forma, o trabalho se tornava cansativo, com foco nas letras (vogais, consoantes e famílias silábicas). A concepção de escrita era a de código e de aprendizagem associacionista. Era preciso dominar a associação de letras/sons para se alfabetizar. Essa nova concepção imitava os pré-requisitos da concepção que criticavam, pois, também enfatizava o desenvolvimento das habilidades perceptivas e motoras.

Como vimos no capítulo anterior, o embate entre teóricos/pesquisadores para influenciar a homologação de documentos que de certa forma preconiza o currículo para a EI, que por sua vez direciona a prática pedagógica, demonstrou o retorno do que parece ser um medo sem sentido em relação à escrita. É a visão de que “... a presença e exploração da escrita na Educação Infantil contribuem para um empobrecimento das possibilidades de as crianças viverem infâncias mais livres e ricas.” (CUNHA 2016, p. 12).

É como se a EI assumisse o preparo para o EF. A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, fez migrar as crianças de seis anos que eram antes da EI para o 1º ano do EF. Estudos (AMARAL 2009) demonstraram o surgimento de dois problemas: a finalização precoce da alfabetização para as crianças de cinco anos e a rigidez do EF para as crianças de seis anos. Ambos os estudos apontaram para os efeitos produzidos pela lei, cujas consequências da falta de cuidado para com essa transição causaram.

Defendemos que a EI não é o lugar de preparo para a etapa seguinte. Mas é, ainda assim, lugar para a escrita, não de modo tão sistemático. A presença da escrita precisa ser dissociada da ideia de infância infeliz, sem brincadeira e sem o prazer de aprender. Krammer (et al, 2011) também apontou as consequências trazidas pelo surgimento da lei: “tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir)” (KRAMER et al 2011 p. 71).

O problema não está na lei, que objetivou garantir mais um ano de escolarização, que quanto mais cedo aconteça, diminui as chances de evasão escolar. Mas a interpretação dada a essa mesma lei, resultou no retorno de algumas práticas equivocadas como apontou Krammer e, acrescentamos a isso a presença de AEs na EI que pretendem o preparo para o EF. Por outro lado, indagamos o porquê que o EF deva ser tão associado à sobrecarga e à rigidez. Independentemente da idade das crianças de EF elas também têm a necessidade, por serem ainda crianças, de práticas menos estruturadas e de um currículo que preveja a presença do lúdico, sem abandonar o compromisso com os conteúdos.

O segundo caminho foi **“O letramento sem letras!”** – enfatizava-se todos os tipos de linguagem: corporal, musical, gráfica, com exceção da língua escrita. Esta última era considerada escolar e, portanto, proibida para a EI. Brandão e Leal (2010) consideraram essa visão preconceituosa, pois nela, a escola é vista apenas sob o aspecto negativo e a EI assume-se enquanto ambiente antiescolar como já vimos. Consideram que, somente assim, a EI consegue respeitar as singularidades, as brincadeiras, o prazer, o movimento, a criação, o

diálogo, a experimentação, a investigação, a expressão de sentimentos e etc. A escola, por sua vez, não possibilita nada disso, conforme essa concepção. Brandão e Leal (2010) discordam da forma como a EI é representada por essa perspectiva, pois é uma visão de cenário idealizado, enquanto que a escola encontra-se associada sempre à rigidez, formando crianças apáticas, cujas peculiaridades são desrespeitadas.

Nesse contexto, Brandão e Leal (2010) destacam que o trabalho com a escrita na EI, ou em qualquer outra etapa da educação básica, não deveria limitar-se à cópia e memorização de famílias silábicas.

O terceiro caminho: **“Ler e escrever com significado na Educação Infantil”** – esse opõe aos dois caminhos anteriores. Não se pretende que as crianças saiam alfabetizadas da EI, mas não exclui o trabalho com textos, palavras e letras. Esse caminho foi inspirado na teoria da Psicogênese da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979) que chegou ao Brasil no final da década de 70. Essa teoria revelou as hipóteses construídas pelas crianças, na tentativa de compreender a escrita. Também influenciou reflexões sobre o papel da EI. Atrelada a ela, a perspectiva sociointeracionista trouxe o alerta para que a escola introduzisse as crianças na cultura escrita desde cedo.

Nesta perspectiva, antes mesmo de serem alfabetizadas, queiram ou não os professores, de acordo com Ferreiro (1993), as crianças pensam sobre a escrita. A pré-escola pode criar possibilidades para ajudá-las a superarem conflitos cognitivos pelos quais passam, enquanto tentam compreender a escrita. As oportunidades de interagir com a escrita variam muito de criança para criança, sendo o ambiente e a condição em que vivem (família e classe social), possivelmente, mas não necessariamente os responsáveis pela compreensão da escrita, cedo ou tardiamente. No entanto, é papel da escola propiciar esse contato com a leitura e com a escrita.

De acordo com o Davidov (1987 apud MOURA et al 2010) a correspondência direta entre o ensino e o desenvolvimento pode não ser imediato, mas é elemento essencial para que este último aconteça. O ensino como ação marcada por intenções e objetivos, voltado para um determinado objeto de conhecimento, não pode ser visto como ameaça para o desenvolvimento porque na verdade ambos se coadunam, mesmo que em momentos não concomitantes, mas certamente um se torna consequência do outro.

Neste sentido, o ambiente da EI pode colaborar por meio do ensino, para favorecer a interação com a escrita àquelas crianças que têm menos oportunidades. Isso não significa antecipar a alfabetização, mas valorizar a escrita como parte do conhecimento produzido pela humanidade, que desperta nas crianças interesse e curiosidade. Esse terceiro caminho aponta

para a possibilidade de ensinar a apropriação da escrita alfabética, aliada à perspectiva do letramento. Como a brincadeira é algo muito importante nessa fase, e é por meio dela que as crianças aprendem adequadamente, ela pode ser associada ao ensino da escrita na EI. Assim como são variadas as atividades de estímulo ao desenvolvimento da oralidade, também devem ser variadas as atividades envolvendo a escrita. O contato com a diversidade textual, a leitura e a produção de textos, assim também como as reflexões sobre a língua, também devem ser contemplados na EI.

Os diferentes caminhos do ensino da escrita estão baseados em diferentes concepções do que é aprender a escrever, quando e como. O terceiro caminho é o que nos parece mais adequado para o trabalho com a EI no qual a escrita não é concebida como código de transcrição da fala e ainda oportuniza a familiarização com textos, palavras e letras de uma maneira contextualizada e prazerosas. A seguir, veremos como conciliar aprendizagem da linguagem/língua escrita com a brincadeira na EI.

2.4 “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO” OU VICE-VERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

A seguir, prosseguimos com a divisão e as considerações que Soares (2016) fez para melhor explicar as três facetas da linguagem, o objeto de ensino de cada uma e a explicação a partir delas, para a questão dos métodos. Prosseguimos com os pressupostos sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais, rimas, palavras, sons e versos na EI. Como podem se constituir em oportunidades para o professor estabelecer caminhos didáticos e pedagógicos para ajudar a criança a não caminhar sozinha, enquanto busca compreender a escrita alfabética num contexto lúdico. Finalizamos, situando a relevância do professor, que é quem dá efetividade a qualquer método de ensino.

2.4.1 “A faceta linguística”: compreendendo a sua natureza e importância na aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil

Diante das controvérsias e polêmicas em torno do ensino da língua escrita na EI, sobretudo com as crianças que atingem os cinco anos de idade, são suscitados questionamentos do tipo: é possível? Como? Para quê? Pensando nisto, veremos qual o sentido da alfabetização para essa etapa de ensino.

Segundo Soares (2016) o início do desenvolvimento da criança, na tentativa de compreender o que é a escrita, começa bem antes de ela ingressar no ensino formal. Esse início é chamado de letramento emergente. O desdobramento desse letramento em fases depende de duas coisas: o desenvolvimento e a aprendizagem. O desenvolvimento é responsável pela maturação de processos internos como os processos cognitivos, linguísticos, da visão e da memória. A aprendizagem é resultante das interações do contexto sociocultural. Os dois juntos, o desenvolvimento e a aprendizagem, como fatores internos e externos, possuem uma relação de reciprocidade entre si e se revelam através das diferentes fases de compreensão da escrita.

No âmbito da perspectiva psicogenética, Ferreiro e Teberosky (1979) desenvolveram a teoria da Psicogênese da escrita em 1970. O objeto desse estudo foram os processos cognitivos da criança, para aprender o princípio alfabético da escrita, como sistema de representação e sistema notacional⁴.

Soares (2016) ressaltou que a alfabetização sempre foi uma questão de controvérsias. Ela extraiu da palavra questão, dois significados que denotam, justamente, o que ocorre com as diferentes concepções de alfabetização. É uma questão, no sentido de dificuldade a resolver e, também é uma questão por ser inserida em controvérsia e polêmica, ambas geradas por causa dos diferentes métodos que pretendem lhe assegurar. Adverte que a palavra método, quando acompanhada da palavra alfabetização é inadequadamente atribuída a manuais didáticos, cartilhas e artefatos pedagógicos. Mas na verdade, significa “conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2016, p. 16).

Sendo assim, o termo alfabetização se aplica, então, para fazer referência a duas coisas: 1) etapa de ensino da educação básica (atualmente chamada de 1ª ano do EF); e 2) conjunto de métodos e técnicas de ensino, para a aprendizagem inicial da língua escrita.

Soares (2016) apontou pelo menos, dois motivos que sempre fizeram do processo de alfabetização uma questão: o primeiro deles são as diferentes concepções sobre **o que** ensinar e, o segundo, **quando** ensinar. Questionava-se o que as crianças deveriam aprender inicialmente, se era a leitura ou a escrita. Anos antes, as teorias da leitura de Smith (1971) e Goodman (1979) diziam que aprender a ler é um processo tão natural quanto falar. Bastava

⁴ **Sistema notacional**- conjunto limitado de elementos [...] tem forma específica, um nome e uma determinada posição no conjunto (TOLCHINSKY 2003 IN: SOARES 2016);

Sistema representacional- é uma representação externa criada para significar e interpretar algo. Possui três dimensões: é arbitrário, é convencional e é uma representação sistemática (TOLCHINSKY 2003 IN: SOARES 2016).

oferecer um ambiente motivador, no qual a leitura e a escrita fossem necessárias para que as crianças aprendessem espontaneamente.

Citando Stanovich (2000, apud SOARES, 2016, p. 45), contrapôs essa teoria, considerando que nenhum linguista, psicólogo ou cientista aceita tal teoria, pois, a fala é natural, mas a escrita é cultural. A fala é antiga, mas a escrita é uma invenção relativamente recente, para aprendê-la é preciso ensino explícito a seu respeito. De igual modo, Dehaene (2012 apud SOARES, 2016, p. 45), admitiu através da neurociência que o cérebro humano não possui genes específico para leitura, de forma inata, que os circuitos cerebrais só são capazes de abrigar no “envelope da plasticidade”, objetos culturais novos, como a escrita, por meio do processo de aprendizagem.

Assim, de acordo com Soares (2016) a alfabetização possui pelo menos três facetas, que se distinguem entre si, pelo objeto que elegem para o ensino-aprendizagem e as diferentes competências que estabelecem para serem atingidas. São elas:

Quadro 3 – Facetas da Alfabetização segundo Soares (2016)

1. **Faceta interativa-** a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens;
2. **Faceta sociocultural-** usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais;
3. **Faceta linguística-** o sistema alfabético-ortográfico de escrita.

Fonte: produção da autora baseada em Soares (2016)

Embora as três facetas façam parte do que vem a ser a alfabetização, elas possuem objetos de ensino-aprendizagem de naturezas diferentes. As duas primeiras possuem o foco voltado para o letramento: o objeto da faceta interativa é a habilidade de compreensão e produção de textos e o objeto da faceta sociocultural, são os eventos socioculturais, que demandam habilidades específicas para diferentes contextos em que a escrita se faz presente. Enquanto a faceta linguística possui como objeto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções (SOARES, 2016). As duas primeiras, para serem executadas com autonomia, dependem da apropriação da terceira faceta. A terceira faceta, precisa estar contextualizada com as outras duas, num processo simultâneo, como bem lembrou Soares:

[...] como resposta à questão dos métodos, que em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem

inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando (SOARES, 2016, p. 35).

Como vimos, embora sejam diferentes, as três facetas são interdependentes entre si. Para Soares (2016) as divergências surgem porque as teorias de base construtivista valorizaram mais as facetas interativa e sociocultural, enquanto que os antigos métodos valorizavam a faceta linguística.

É preciso, no contexto atual, equilibrar essa situação, optando-se pelo trabalho simultâneo com as três facetas, através do alfabetizar letrando. Fragmentar o ensino da língua escrita na EI, através da apresentação gradativa de letras, sílabas, palavras e frases, para só em etapas posteriores de ensino levar às crianças à leitura, compreensão e produção de textos, significa alijar uma parte do processo de alfabetização e perpetuar as divergências em torno dela. Assim como, não se deve também esperar que a participação das crianças em práticas diárias de leitura e produção de textos as leve a descobrir o SEA espontaneamente (MORAIS, 2012).

Soares (2016) concluiu, acerca do uso dos métodos, que eles não são autônomos e que existem muitas variáveis num processo de alfabetização que devem ser consideradas. Estas vão desde a relação alfabetizadora e alfabetizados, com todas as características pessoais e trajetórias de vida que carregam, até o tipo de espaço físico da escola, o tipo de gestão da escola, a disposição ou não de materiais e, até, questões extraescolares como a situação socioeconômica e cultural em que vivem as crianças. Somando-se a tudo isso, ainda tem as influências externas, como a aquisição de LD ou AE por órgãos da educação, externos à escola, como também os sistemas de avaliação. A autora ressaltou ainda, que quem alfabetiza é o professor e não os métodos, embora eles tenham a sua importância (SOARES, 2016).

Veremos a seguir, os pressupostos teóricos para as diferentes facetas linguísticas na prática pedagógica na EI, sem que isso implique em descuidar da especificidade das crianças pequenas.

2.4.2 O acesso ao texto: ampliando o letramento da criança

Outros dois acontecimentos no campo da educação brasileira reforçaram a alfabetização como uma questão, tomando emprestado o termo empregado por Soares, que foram o letramento e a ‘desinvenção’ da alfabetização.

Estar alfabetizado apenas, já não dava conta das demandas sociais e culturais em que a leitura e a escrita estavam presentes. A alfabetização e o letramento, ambos se tornaram necessários; porém, as teorias e práticas valorizavam um, em detrimento do outro, contribuindo para a manutenção da alfabetização como uma questão (SOARES 2016). De acordo com Morais (2012, p. 26) “a ditadura do texto”, que passou a permear os novos livros didáticos (LD), que se denominavam construtivistas, substituindo as antigas cartilhas, não contemplavam atividades para o ensino da escrita alfabética. Esses LDs reforçaram a ausência de métodos de alfabetização e a culpa do construtivismo pela não compreensão do SEA pelas crianças.

Morais (2012) ressaltou ainda, o fato de a teoria da psicogênese da escrita ter sido equivocadamente confundida com um novo método de ensino por uns, ou, que ela veio para abolir todos os métodos e que eles não eram mais necessários. Isto resultou para o ensino em espontaneísmo. A ausência de métodos trouxe resultados negativos, e o construtivismo, visto de forma limitada, foi considerado o culpado por não atender as expectativas de alfabetização para as crianças. Isto resultou na ‘desinvenção da alfabetização’ (MORAIS, 2006; 2010; 2012; SOARES, 2004, 2016). Estava posta então no cenário da educação brasileira, em 1980, uma nova divergência: alfabetização *versus* letramento.

Entendemos que o acesso, bem como a familiarização com a leitura e a escrita, não deve ser uma exclusividade do 1º ano da educação básica. Por isso, o direito de aprender das crianças pequenas, obriga a escola de EI a oportunizar a elas o contato diário com a leitura e a escrita, dentro do contexto dos usos sociais. Assumir este compromisso significa criar situações de ensino que sejam variadas e frequentes, sem esquecer a especificidade das crianças da EI, de acordo com Baptista (2010):

Espera-se que, nas creches e pré-escolas, os usos que se fazem da língua escrita, as funções que a ela se atribuem, os tipos e os portadores de textos disponibilizados, assim como as temáticas, as reflexões acerca dos conteúdos e da estrutura dos textos assegurem que a língua escrita seja parte constitutiva das interações entre os participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas (BAPTISTA, 2010 p. 4).

Os gêneros textuais em toda a sua rica variedade e funcionalidade (prática social) exercem influência sobre as crianças. O meio cultural promove o letramento antes mesmo de

a criança adentrar no ensino formal. O primeiro ambiente que confere à criança o letramento/literacia é a família que fornece o capital cultural e lingüístico (BOURDIEU 1989). Kishimoto (2010 p. 26) falou da importância da instituição infantil ser o elo entre o que a criança já carrega do seu capital cultural e a cultura erudita, porque valorizar apenas a língua padrão se tornou um empecilho para a emergência do letramento, no contexto educacional formal.

O PNBE nasceu em 1997 para incentivar a leitura. Esse programa contempla também o segmento da EI. Distribui livros de literatura para as bibliotecas das escolas em todo o país. O livro **Literatura infantil: políticas e concepções** organizado por Paiva e Soares (2008) trouxeram uma interessante análise do acervo dos livros de literatura infantil do PNBE (2008). Este livro é uma referência para pensar em questões relevantes sobre a literatura infantil como o próprio letramento das crianças, a escolarização da literatura infantil, que assume um caráter para além da estética e da fruição. Inclusive, o livro revelou que as editoras produziam menos literatura para a EI e mais para o EF devido à dependência da produção editorial e as compras de livros para o EF. A obra ainda analisou aspectos como: as temáticas que mais apareciam ou não, a representação da identidade étnico-racial, a relevância complementar das ilustrações, a qualidade estética das obras e a classificação das obras escritas em versos (KICH; RAMOS 2010).

Aproveitamos aqui para mencionar os achados das análises do capítulo dois escrito por Paiva. A autora mostrou que 86% das obras literárias do PNBE 2008 eram compostas por livros que ela classificou como “A fantasia como tradição” em que prevaleceram os clássicos dos contos e fabulas. Apenas 11% que tratavam de temas com destino conteudista, abordando os temas transversais. A estes, a referida autora não considerou como literatura pelo fato desses tipos de textos servirem de pretexto para ensinar conteúdos. E apenas 3% das obras se referiam a temas atuais e importantes para lidar com a criança real que também vivencia conflitos e dramas como a morte, o medo, o abandono, a sexualidade, que Paiva considerou serem temas fundamentais (PAIVA, 2008).

Somos de acordo que a literatura infantil deva ser resguardada em sua essência, tendo em vista o prazer da leitura em si. No entanto é preciso reconhecer que a presença de um texto, ao ser retirado de seu suporte original para um LD ou AE ou mesmo uma sequência didática tem a finalidade de ensinar algo. Isso ocorre independente de quem concorde ou discorde, pois é a necessidade de tornar contextualizado ou acessível um determinado objeto de conhecimento através da transposição didática. Segundo SCHNEUWLY e DOLZ 1999 é:

Objetivando ensinar os alunos a escreverem, a lerem e a falarem, a escola – de forma intencional ou não – sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagens específicas. A particularidade da situação escolar vincula-se a um fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem, saber a ser ensinado (SCHNEUWLY; DOLZ 1999; p. 7).

Admite-se que em contexto de ensino, os gêneros textuais são apropriados para se ensinar e para se aprender a ler, a escrever, a falar e também reproduzi-los. Textos da ordem do tipo narrativo e cujo domínio principal seja ficcional são muito comuns para as crianças como contos, mitos, fábulas, lendas e etc como apontado pelas análises de Paiva (2008). Mas a própria natureza sociodiscursiva dos gêneros textuais em contextos de uso, de linguagem enquanto interação abre espaço para a necessidade de aprender sobre gêneros interpessoais como a carta pessoal, o bilhete, o convite, o aviso, a petição, o e-mail e etc.

Os textos da tradição oral são importantes para o trabalho no nível da oralidade, assim também como para proporcionar o exercício da pseudoleitura, da leitura global de palavras e desenvolver a consciência fonológica como veremos a partir de então.

2.4.3 A presença dos textos, rimas, palavras e sons na EI: fruição e aprendizagem

Brincar com a língua escrita também é possível, uma vez que as crianças são sensíveis aos segmentos fonológicos da língua como as rimas e as aliterações.

Araújo (2016) enfatizou que “os textos da tradição oral se apresentam como uma herança riquíssima da cultura popular para a exploração lúdica da linguagem” (ARAÚJO 2016 p. 2333). Há quem condene o uso do texto para outros tipos de finalidades, a exemplo de Gontijo (2014) que criticou o uso dos textos de domínio público (DP) para o trabalho com os segmentos fonológicos e a relação fonema-grafema. Nós estamos de acordo com Araújo (2016) que os considerou pertinentes e privilegiados para a alfabetização. Eles proporcionam situações reais e significativas para tratar de forma lúdica, três eixos da língua: a leitura, a escrita e a reflexão linguística (ARAÚJO p. 2335).

A autora acima referida concordou com o fato de que é importante a crítica feita por Gontijo de que os gêneros textuais precisam ser explorados inicialmente na sua forma oral, preservando a peculiaridade que lhe deu origem, assim como respeitar a dimensão cultural de brincar com a linguagem. Sugere então, que se brinque com eles, em situações lúdicas para

provocar a reflexão da sonoridade das palavras, conseqüentemente, essa reflexão favorece também a análise linguística. Em autocitação falou sobre a leitura através de pistas textuais por meio da memorização desses textos de DP:

Acompanhar a leitura de um texto memorizado, estabelecendo relação entre a escrita e a língua falada, bem como identificar palavras ou parte de palavras, com apoio do ritmo dos versos, das repetições e das rimas, são situações produtivas de leitura quando ainda não se lê convencionalmente (ARAÚJO 2011 apud ARAÚJO 2016).

As pistas textuais geram o reconhecimento de palavras escritas que se tornarão estáveis para a criança, assim como a identificação dos sons que se repetem. Segundo Soares (2016), o desenvolvimento da consciência fonológica na criança desperta-a para a segmentação sonora e, se acompanhada do texto escrito, a criança é capaz de identificar o segmento escrito que se repete. Assim, um dos princípios do SEA que pode ser compreendido pela criança é o de que os mesmos sons, quase sempre, correspondem às mesmas sílabas. Situações de leitura e escrita que priorizam o trabalho sequencial rígido de vogais, consoantes e famílias silábicas para se chegar às palavras, já não fazem sentido, pois o trabalho pedagógico precisa estar inserido num contexto que contemple a aprendizagem dos princípios do SEA na perspectiva do letramento.

Isto porque, atualmente, um grande número de crianças chega ao final do 1º ano do EF sem compreender o funcionamento do SEA, que Morais (2012, p. 23) denunciou como um mal que atinge, principalmente, as crianças pobres. Em parte, isso deve ao fato de se achar que o primeiro ano é o ponto inicial e também final da aprendizagem da leitura e da escrita. A organização do ensino em ciclos pretendia ajudar na correção desse erro. Mas, ter muitas crianças ao final do primeiro ano sem saber os princípios do SEA foi naturalizado, assim como também se naturalizou a chegada delas ao final do terceiro ano, ou mais, na mesma condição. Esse pode ser o resultado da ausência de metas e de progressão no que é ensinado no ciclo de alfabetização (CRUZ 2012), mas pode ser também considerado como o início da remediação do que não foi prevenido na EI (FERREIRO 1985).

A poesia através da sonoridade e ritmo das palavras contribui de igual modo como os gêneros de DP para a exploração dos sons e palavras. É claro que nem toda aparição de poesias, quadrinhas, parlendas, trava-línguas deva ser pretexto para fugir do prazer da leitura em si como ação estética e deleitosa. Mas a própria transposição didática dos gêneros textuais, como já vimos, dá subsídio para que o texto contextualize a aprendizagem.

Também os gêneros textuais de domínio comercial como o anúncio, mas principalmente os rótulos e logomarcas precisam ser parte do repertório de textos da EI porque oferecem pistas visuais para a pseudoleitura (SOARES 2016). Não queremos com isso reduzir a leitura na EI à simples percepção visual, embora seja a imagem que primeiro chama a atenção da criança ao realizar a pseudoleitura. É a intervenção do professor que deve entrar em ação para chamar a atenção de suas crianças para o escrito e aproveitar para desconstruir a hipótese pré-silábica que mistura ainda o desenho com a escrita.

Não apenas brincar com os gêneros textuais, as rimas, aliteraões e palavras são importantes, mas brincar no sentido mais amplo e na mistura com outras linguagens é o que deve caracterizar a EI. É para essa necessidade do brincar, que faz parte do homem em qualquer de suas fases, mas principalmente na infância em seu processo de descoberta do mundo, que nos voltaremos na sessão a seguir.

2.4.4 Brincar como modo de significar o mundo

A brincadeira é algo natural na criança, faz parte do próprio desenvolvimento, pois enquanto brinca é que a criança compreende o mundo que a cerca e se desenvolve ainda mais.

A grande proporção de crianças pobres que não têm acesso ao letramento deve-se a baixa frequência das crianças nas instituições de EI e a falta de materiais pedagógicos para conferir qualidade à educação e promover o letramento, de acordo com dados oficiais endossados pela análise de Kishimoto (2010):

Conforme dados do INEP, em 2006, apenas 28% da população era atendida na Educação Infantil. Os problemas de letramento/literacia aumentam com a falta de livros, materiais, objetos de pintura, artes, brinquedos e excesso de crianças, em decorrência da falta de unidades infantis, e inadequada proporção adulto-criança, nos agrupamentos, que resultam em baixa qualidade da educação (KISHIMOTO 2010 p. 20).

Com o passar do tempo esses dados mudaram. Atingimos um percentual nacional de 90,5% de atendimento para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e ainda não atingimos ao alvo de 50% de atendimento para as crianças de até 3 (três) anos. As demais causas apontadas acima que contribuem com o problema do letramento da criança parecem ter sido em parte, atenuadas pelo programa do PNBE em relação aos livros. Mas a carência de outros tipos de materiais para proporcionar a livre expressão, a falta de espaço e a proporção adulto-criança

se mostram ainda bem atuais. Isso afeta diretamente na qualidade da educação que perpassa também por tudo isso.

É o movimento, a musicalidade, a pintura, o desenho, a brincadeira⁵, o brinquedo⁶, o jogo, o brincar com as palavras através das rimas e aliterações que resultam em aprendizagens que nos interessam aqui. A integração entre esses elementos foi denominada por Kishimoto (2010 p. 23) de multiliteracia ou letramento multimodal⁷. A complexidade do mundo que a criança quer compreender através dos sistemas simbólicos, faz-se necessário o letramento multimodal. A interrelação dos letramentos favorece o lúdico que já vem imbricado nessa troca. São elos intermediários que desvendam o mundo para a criança e podem introduzir ou ser o desfecho para contextualizar a escrita alfabética. Pois é:

Desenhando, pintando ou modelando, [que] as crianças criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico, que são usados para representar outras coisas. Nos cenários do jogo dramático, desenhavam formas significativas visuais ou gestuais, com materiais, como papel, tesoura e cola para fazer colagem, cortar ou moldar (MARTELLO, 2005 apud KISHIMOTO, 2010).

Todas essas outras linguagens devem ser incentivadas na EI, sem que apague a importância e o lugar da língua escrita, como já vimos ocorrer no segundo caminho (O letramento sem letras) apresentado por Brandão e Leal (2010). Porque “os artefatos de letramento/literacia no contexto do brincar contribuem para a emergência da leitura e da escrita” (KISHIMOTO 2010 p. 31).

O documento Indicador de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, MEC/SEB, 2009) apontou indicadores para promover as diferentes linguagens da criança (plásticas, simbólicas, musicais e corporais) e as experiências agradáveis da criança com a linguagem oral e escrita. Sendo assim, o letramento multimodal é a ponte para o trabalho intencional da escrita, de modo que esta seja a integração de um saber a mais, que é necessário e que não precisa ser desprovido de contexto e da diversão. Vygostky (2002) apresentou a brincadeira como instrumento potencializador da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), sendo assim, oferecer situações de aprendizagem através da brincadeira favorece também o desenvolvimento cognitivo.

⁵ Brincadeira- ato de brincar com algo ou alguém.

⁶ Objeto, material com o qual se brinca.

⁷ É a variedade e as interrelações entre os textos impressos, visuais e auditivos.

Morais, Albuquerque e Brandão (2016) apresentaram resultados de pesquisa de estudo de caso de 2 (duas) professoras de EI em que o ensino dos princípios do SEA não apelava para cópia e memorização de nomes de letras e padrões silábicos para ler e escrever palavras. Para o trabalho com a escrita alfabética a professora **A** enfatizava a leitura de livros literários para suas crianças e muitas atividades lúdicas com jogos e atividades artísticas. O jogo bingo dos nomes foi por ela explorado assim como o alfabeto móvel. Identificar letras de palavras, completar palavras com letras ou sílabas, identificar e produzir rimas, contar letras ou sílabas, ler frases para completar poemas decorados, comparar palavras quanto ao tamanho eram atividades que envolviam as crianças de forma significativa pela reflexão fonológica e a partir da leitura e exploração de poemas.

A professora **B** também trabalhava a escrita alfabética a partir da leitura de textos, provocando a reflexão sobre as palavras orais e escritas e em suas partes. A leitura de textos poéticos de domínio público (DP) era acompanhada do canto, da dramatização e da brincadeira com as palavras, através dos jogos fonológicos. Também utilizou jogos do CEEL⁸ que exploravam rimas, aliterações e comparação de palavras quanto ao tamanho. Ainda as crianças dessa turma foram desafiadas a produzirem palavras parecidas com os nomes de determinadas figuras ou fazer a escrita espontânea atentando para as mesmas quantidades de sílabas de uma palavra. Em ambas as turmas foram aplicadas testes diagnósticos do nível de escrita no início e no final do ano letivo. E sem um ensino transmissivo de cópia e repetição de famílias silábicas, em ambas as turmas as crianças mostraram níveis de compreensão do SEA mais avançados. No início do ano, a identificação de palavras que rimam correspondiam a 32,5% a identificação de palavras com sílabas iniciais iguais correspondia a 22,5% e a identificação de palavras maiores correspondia a 65%. Estes percentuais ao final do mesmo ano correspondiam respectivamente a 87,5%, 61,2% e 94%.

Uma vez que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, o trabalho pedagógico a partir de projetos e temáticas do universo infantil ou que despertem o seu interesse devem ser realizados envolvendo as demais linguagens. Assim sendo, “é privilegiado o jogo, o faz de conta, a leitura de imagens, a dramatização, a modelagem, o desenho, a pintura, o recorte e a colagem, permeados pela criatividade, imaginação, reflexão e diálogo, fundamentais a todas as crianças.” (GOBATTO p. 48).

Estamos propondo que do alto de toda a sua importância social e cultural, a língua escrita ao mesmo tempo em que não deva ser relegada a segundo plano, não deva ser também

⁸ Centro de Estudos em Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.

hierarquizada no topo das linguagens a tal ponto de retirar do ensino infantil, tão cedo, o prazer de aprender. E como já mencionamos antes, proporcionar e manter práticas menos sisudas deveria ser objetivo também do EF, quebrando a estabelecida polarização entre esses segmentos escolares (EI *versus* EF) e por se lidar mesmo no EF com indivíduos que ainda são crianças.

Voltaremos à faceta linguística e como ela pode ser apreendida pela criança considerando os segmentos da língua escrita.

2.4.5 A relação entre a alfabetização e os vários segmentos da língua escrita na Educação Infantil

A alfabetização, dentro da especificidade da faceta linguística, como já vimos, diz respeito à aprendizagem inicial da língua escrita, compreendida como a relação fonema-grafema. Compreender essa relação a partir de diferentes segmentações da escrita (palavras, rimas, aliterações, sílabas, fonemas, etc.) – umas mais outras menos por causa do nível de conhecimento da escrita pela criança – podem ajudar a levar a criança pequena a se apropriar dos princípios do SEA, como veremos na sequência.

A consciência dos sons da fala e de sua relação com sua representação gráfica é muito importante no processo de alfabetização e ela pode ser combinada perfeitamente com situações de ensino que envolve o lúdico, o prazer e a brincadeira como já vimos. A capacidade de focalizar os segmentos menores do que as palavras, como as sílabas e os fonemas, dissociando-as de seu significado está dentro do domínio mais amplo da consciência metalinguística. Dela faz parte, portanto, a consciência fonológica. A reflexão sobre a pauta sonora das palavras, ajuda à criança a compreender um princípio do SEA: o de que a escrita representa os sons da fala.

Soares (2016) afirmou que a consciência fonológica não se trata de “um construto unidimensional: envolve múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e pelo grau de ‘consciência’ que demandam”. Essas várias complexidades linguísticas vão desde as palavras, as rimas e aliterações, as sílabas e os elementos intrassilábicos e, por fim, os fonemas. Cada um desses elementos corresponde a um nível, com grau de complexidade diferente. A autora chamou a atenção para o equívoco de não fazer a distinção entre esses níveis e reduzir a consciência fonológica à, apenas, consciência fonêmica. Antes é preciso lembrar que:

O desenvolvimento desses níveis de consciência fonológica opera sobretudo com a oralidade e visa, em primeiro lugar, levar a criança a voltar a atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo semântico; em segundo lugar, torná-la sensível às possibilidades de segmentar a fala, de modo que tenha condições de compreender o princípio alfabético: a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala... (SOARES 2016, p. 173).

Segundo Soares (2016) cada segmento da fala, correspondente a um determinado nível fonológico, pode ou não contribuir para a aprendizagem das crianças em relação ao SEA, relacionando-os aos níveis de hipóteses de escrita. Para isto, trataremos separadamente cada segmento, mas na realidade da sala de aula e considerando que os princípios do SEA são mais evidenciados em alguns segmentos que em outros, sugere-se que devam ser todos explorados.

- I. **As palavras-** Não existe um consenso sobre o que seria o conceito de ‘palavra’, tanto na Linguística quanto na Psicologia Cognitivista. As pesquisas de Ehri sobre a relação entre a consciência lexical e a aprendizagem da escrita chegaram à conclusão de que o conhecimento implícito das crianças sobre as palavras são resultante da competência linguística que a criança adquire, somado ao contato com a linguagem escrita. Isto faz com que reflitam sobre os componentes de suas falas. Assim, os segmentos, que não aparecem na fala, como os espaços em branco entre as palavras, ao aparecerem na escrita, faz as crianças reconhecerem as palavras através do campo visual e transferirem isso para o campo sonoro (SOARES, 2016). É uma boa oportunidade para chamar a atenção das crianças para a convenção da escrita em que as palavras são separadas por espaços em branco, assim como a sonorização das palavras.

Ainda na fase pré-alfabética, crianças com 5 anos já são capazes de reconhecer globalmente algumas palavras, mas isso não significa que consigam dissociar a palavra fonológica de seu referente, ou seja, significado de significante. De acordo com Saussure (2006) o signo linguístico possui essas duas faces inseparáveis; no entanto, a escrita como significante, para ser compreendida precisa ser dissociada do significado. Inicialmente, é esse um grande problema para a criança, chamado de realismo nominal. Significando em transferir para a escrita (signo) as características do referente.

Nesta fase, as crianças pensam que os nomes das coisas são proporcionais ao seu tamanho. Por isso, a importância de também se trabalhar na EI com rimas, aliterações e sílabas. Esse tipo de trabalho propicia duas coisas importantes para a criança na fase pré-alfabética, conforme Soares (2016): 1) possibilita a superação do realismo nominal, por

chamar a atenção da criança para a constituição das palavras (som-grafia) e 2) possibilita a compreensão de mais um princípio alfabético: que as palavras são entidades fonológicas arbitrárias.

- II. **A rima:** ela desempenha um papel importante na aprendizagem da escrita. É uma pré-condição no “julgamento de uma semelhança fonológica global” (CARDOSO-MARTINS, 1994 p. 39; 1995 apud SOARES, 2016, p. 124). Essas autoras revelaram a capacidade de crianças de cinco anos de perceber rimas e aliteraões. A rima no português brasileiro leva a focalizar o som das palavras, independentemente de seu conteúdo semântico, mais um princípio do SEA tratado, quando se realiza um trabalho dessa natureza.

A sensibilidade fonológica é natural na criança como resultado de ampliação de conhecimento linguístico e cognitivo. Mas, explorar a rima de forma sistemática seja na sua identificação quanto na sua produção, ajuda de forma significativa para a compreensão do princípio alfabético. Rimas relacionadas à experiência das crianças pequenas com textos orais que a exploram, como os textos do folclore infantil (as cantigas de ninar, parlendas, trava-línguas e poemas) são essenciais na EI. A partir dos mesmos, criam-se atividades de natureza lúdica, no sentido de ajudar a desenvolver nas crianças a consciência fonológica.

- III. **A sílaba-** De acordo com Soares “a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, mesmo quando já compreenderam o princípio alfabético” (2016, p. 185). Ela ainda destacou, com base em estudos, que a habilidade de reconhecer sílabas precede a aprendizagem da escrita e se revela, geralmente, em crianças por volta dos três anos de idade. No entanto, a referida autora lembra que, para crianças na fase pré-alfabética, fazer recortes orais nas palavras é uma dificuldade, pois essa habilidade estaria mais presente em crianças que já se encontram no nível da fonetização da escrita, seja em qualquer língua ou sistema de escrita.

A segmentação da oralidade tem uma sequência que vai das unidades maiores para as menores. Ela começa pelas palavras, sílabas, ataque e rima das sílabas e, por último, os fonemas. É uma situação universal que acontece com toda criança e em qualquer língua (transparentes e opacas)⁹. No caso da LP, cujo padrão silábico predominante é o CV (consoante vogal), quando a palavra foge a essa estrutura e apresenta estruturas silábicas mais complexas, a criança sente dificuldade na aprendizagem inicial da escrita.

⁹ Línguas de ortografia transparentes são aquelas em que cada letra representa apenas um fonema e vice-versa. Línguas de ortografia opaca são aquelas em que cada uma mesma letra pode representar diferentes fonemas e um mesmo fonema pode ser representado por diferentes letras (SOARES 2016 3º capítulo).

Em relação a este aspecto, Soares (2016) também afirmou que crianças, desde cedo, conseguem segmentar palavras em sílabas, mas o mesmo não acontece em relação aos fonemas, pois as sílabas são fáceis de adquirir e os fonemas não.

IV. **Os fonemas-** eles são representações linguísticas abstratas, não observáveis e nem audíveis. Pois, “na fala, fonemas não são produzidos nem percebidos como segmentos isolados” (SOARES, 2016, p. 194), pois “o foco é posto no conteúdo semântico das palavras, não em sua estrutura fonológica [...] Assim, na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas. (SOARES, 2016 p. 199).

Sendo o fonema (com exceção das vogais) um segmento fonológico tão difícil e complexo, atividades que requerem a sua utilização se tornam extremamente penosas, principalmente, quando produzidas para crianças. Em relação a este aspecto, Moraes (2012) fez críticas ao método fônico, que vem sendo difundido no país através de apostilados escolares, a exemplo do Alfa e Beto. As críticas do autor se devem a presença de pseudotextos, com repertório de palavras controladas para tratar e fixar na mente da criança o fonema em estudo. Além disso, dentre muitos aspectos, o referido autor destaca que o método fônico desconsidera a complexidade da segmentação das palavras em sequência de fonemas. Ou seja, não admitem que os fonemas não sejam unidades naturais para as crianças e exigem dessas, alto grau de cognição e abstração.

Estes AEs possuem uma rígida sequência de exercícios, que devem ser seguidas pelos professores, visando à garantia de resultados e do domínio dos fonemas pelas crianças. Em relação aos exercícios fônicos destinados às crianças, antes mesmo de sua entrada no EF, o referido autor enfatiza que:

Tais treinamentos, além de poderem ser pouco motivadores, envolvem algumas tarefas que nos parecem nada essenciais para alguém compreender o alfabeto, demandando habilidades como a segmentação de palavras em seus fonemas, a pronúncia isolada de fonemas iniciais, a adição ou subtração de fonemas de palavras ouvidas e a ‘síntese de fonemas’ isto é, compor uma palavra a partir da escuta da sequência de seus fonemas isolados (MORAIS, 2012, p. 106).

São atividades complexas para crianças, que implica em treino e repetição para fixar o fonema desejado. Segundo Soares (2016) nada justifica propostas de ensino que vão nesse sentido, porque isolar fonemas não é pré-requisito para a alfabetização.

- V. **As letras-** Pelo fato dos fonemas representarem os menores valores sonoros e serem visíveis, por meio da representação gráfica das letras, Soares pôs em relevância a aprendizagem delas:

O conhecimento das letras é, pois, componente fundamental da compreensão do princípio alfabético. As crianças têm contato com as letras desde muito cedo, no contexto familiar e social, também as práticas que, já na educação infantil, precedem o ensino formal da língua escrita: elas aprendem a copiar e memorizar as letras que compõem seu nome; são frequentemente expostas às letras em situações informais na educação familiar; nas salas de aula da educação infantil, desde mesmo a creche letras estão presentes em cartazes, etiquetas, livros e diversos outros materiais escritos, o alfabeto está quase sempre exposto, e muitas vezes alfabetos móveis são utilizados para atividades pedagógicas... (SOARES 2016, p. 209).

A autora destacou que todas essas práticas pedagógicas acima mencionadas têm sua importância, mas é apenas a iniciação da compreensão do SEA. Sua exploração intencional, por meio do ensino, bem mais do que a simples exposição das crianças às letras, ajuda na direção do desenvolvimento da leitura e da escrita, que não ocorre de forma espontânea. A compreensão das letras como representações simbólicas, de acordo com o desenvolvimento da criança, possui três fases:

- 1) As crianças memorizam o alfabeto: nomeiam as letras, mas não as percebem como símbolos;
- 2) As crianças reconhecem e tentam escrever as letras, mas para elas são objetos com determinadas características e não os compreendem ainda como símbolos. Nesta fase, a criança enfrenta muitos desafios cognitivos: confundem letras com números e outros símbolos; tem dificuldade de discriminar letras maiúsculas de minúsculas; dificuldade de reconhecer as mesmas letras em diferentes fontes, a atribuição de objeto que dão às letras, faz com que a criança pense que as letras, assim como os objetos, não mudam mesmo que estejam em posições diferentes, o que explica, por exemplo, a escrita espelhada produzida por elas;
- 3) As crianças compreendem que as letras representam a escrita e possuem valor sonoro.

Resumindo, a relação entre o conhecimento das letras na aprendizagem da escrita, é que torna possível a revelação dos fonemas, uma vez que os fonemas são abstratos e inaudíveis, são as letras que tornam possível a sua “materialização”.

Para Soares (2016) conhecer os nomes das letras, dependendo da língua em questão, e no caso da nossa LP é muito apropriado, pois os nomes das letras, em português, carregam em si, o fonema que a letra representa, a exemplo das letras: B /bê/, D /dê/, P /pê/, T /tê/, V /vê/ e Z /zê/, muito utilizadas pela criança na escrita inventada, quando atinge a fase da fonetização da escrita. Mas, Soares (2016) chamou a atenção para alguns outros nomes de letras, que causam

equívocos nas escritas infantis como K /cá/, H /agá/, que também influenciam na escrita inventada por serem sugestivos e produzirem escritas como as de tipo: KVALO (cavalo) e HTO (gato). Essas são as letras e seus respectivos nomes, na posição inicial de uma palavra, mas semelhantemente, em posição medial, isso também acontece, como no caso das letras F /efe/, L /ele/, M /eme/, N /ene/, R /erre/ e S /esse/. Porém, deixou o alerta para o fato de que a criança ao usar essas letras em posição medial, já possa ser guiada pela relação fonema-grafema.

Para Soares (2016), a consciência grafofonêmica deve estar em interação com as duas faces da linguagem, que são a leitura e a escrita, embora ocorra de maneira diferente para cada uma delas. Historicamente, privilegiou-se a aprendizagem da leitura para depois, começar a aprendizagem da escrita. A diferença em relação à consciência grafofonêmica ocorrida na leitura e na escrita fica mais evidente na medida em que a criança compreende o princípio alfabético. Na leitura parte dos grafemas para os fonemas, ou seja, a criança vê as letras e sílabas e imediatamente pensa sobre os possíveis sons que possuem, na escrita, ocorre o inverso, pensam nos sons das letras e sílabas para grafá-los no papel. A primeira é chamada consciência grafofonêmica e a segunda de consciência fonografêmica. Relacionar esses conhecimentos teóricos com as fases de desenvolvimento da escrita revelam que “crianças são capazes de escrever antes mesmo de serem capazes de ter capacidade de ler, e que sua introdução à palavra escrita deve ser, portanto, antes por meio da escrita que por meio da leitura” (C. CHOMSKY, apud SOARES 2016 p. 229).

Pesquisa de Leite (2008) sobre habilidades cognitivas envolvendo as letras e a relação com a aprendizagem do SEA revelou resultados significativos. A pesquisa foi realizada em três diferentes momentos do ano letivo, em duas escolas com turmas de alfabetização. Os dados revelaram que em ambas as escolas, as atividades de Nomeação, Identificação e Produção de letras apresentaram diferenças consideráveis. A nomeação das letras se revelou mais fácil do que a identificação e produção. Isso porque na hipótese inicial da escrita, ao ouvir o nome da letra, a criança precisa puxar da memória o grafema que a representa para poder escrever. É a ativação da consciência fonografêmica que entra em ação nesse momento.

A intervenção pedagógica levaria ao desenvolvimento da consciência fonêmica em suas duas dimensões: a fonografêmica (presente na escrita) e a grafofonêmica (presente na leitura).

Na próxima seção, discutiremos quais recursos e propostas pedagógicas os professores podem propor para o ensino da língua escrita na EI de forma prazerosa e com qualidade nessa etapa da educação básica.

2.5 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O USO DE LD E AE

Nesta seção iremos discutir caminhos trilhados pelos professores ao fazer as suas escolhas didáticas e pedagógicas para o ensino da língua escrita na EI bem como os conceitos de coerência pragmática e teórica ao analisarmos as suas possibilidades de ação. Em seguida, discutiremos a importância das atividades, intervenções e recursos propostos por eles para o ensino da língua escrita na Educação Infantil. E, neste contexto, seguimos problematizando o uso de LD e AE na Educação Infantil.

2.5.1 A importância dos recursos didáticos e atividades propostas pelas professoras para o ensino da linguagem/língua escrita na Educação Infantil.

Muitas novidades surgem na tentativa de dar solução para a questão da alfabetização, que se reflete no rendimento insuficiente das crianças. Como ocorria antes com os métodos de alfabetização que prometiam dar cabo para o problema, hoje, muitos meios para se chegar a esse fim vão surgindo. Entre os quais, os materiais didáticos como os AEs que interferem diretamente na estrutura e rotina da aula e na prática pedagógica.

Chartier (2002) resgatou de Foucault o conceito de dispositivo, do qual emanam teorias, metodologias, técnicas, procedimentos e discursos que parecem tentar uma solução para a educação. Para Foucault dispositivo é o entrelaçamento de ‘discursos, instituições, agenciamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: o dito tanto quanto o não dito’. Ele também apresentou todo dispositivo como mecanismo de controle, como uma estratégia de relação de forças (tipos de saber).

E como tal, os dispositivos acionados pelos professores são ações que se repetem e procuram dar conta das medidas e reformas que são impostas por programas e também das próprias inovações do campo pedagógico. O professor torna-se inventor, árbitro, usuário e propagandista de dispositivos. É este um importante conceito para entender como os professores atuam e organizam sua prática pedagógica no cotidiano da sala de aula.

A atuação dos professores bem como suas decisões são frutos da coerência pragmática, que encontra validação no dizer de outros professores que asseguram e testemunham que determinada experiência foi testada e deu certo. Essa troca de experiências entre profissionais da educação são mais bem aceitas entre os próprios do que as teorias advindas da academia. “As inovações são difundidas graças aos contatos entre colegas, muito mais do que por alguma imposição institucional.” (CHARTIER, 2007). A autora sugeriu que se oportunize aos professores teorizar sua própria prática, sendo papel do pesquisador lhe dar voz para explicitar o que está implícito (CHARTIER 2007 p. 187-188). Essa pesquisa buscou caminhar nesta direção da valorização dos saberes na ação. Enquanto provocava o rememorar das ações, certamente provocou a reflexão sobre as ações passadas que se refletem nas ações presentes pela repetição, reformulação, abandono e acréscimo na atuação. Isso pressupõe a existência da autonomia docente que busca adequar situações de acordo com as características e necessidades da turma.

Os recursos didáticos são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, por isso mesmo, pensar sobre essa importância e estar atento na hora de selecioná-los, deve ser uma prática corriqueira da ação docente desde o planejamento. Apresentaremos a seguir, algumas propostas de ensino da língua escrita na EI, incluindo situações reais de sala de aula, em que souberam tirar bom proveito dos recursos didáticos e trouxeram um ganho significativo para a aprendizagem das crianças. Inserimos, também, pesquisa que analisou práticas que se voltavam para o desenvolvimento da consciência fonológica (CF), de modo sistemático ou não, através de textos de domínio público e do universo infantil.

Apresentar às crianças vivência com a leitura e a escrita, antes mesmo que leiam e escrevam convencionalmente é lhes conceder o direito de aprender. Isso pode ser possível através de dois eixos de trabalho: a apropriação do SEA e o letramento, como expressão da codependência entre as três facetas da linguagem que já vimos. Apenas lembrando, o primeiro eixo diz respeito à compreensão do funcionamento do SEA, onde destacaremos também, o desenvolvimento da CF como um elemento que ajuda nessa compreensão. O segundo, diz respeito às aprendizagens de diferentes textos orais e escritos, que circulam socialmente e suas características. Os dois eixos devem andar juntos.

Brandão e Leal (2010) lembraram que defender a introdução da criança à leitura e a escrita, não significa estar em defesa da simples satisfação de uma curiosidade da criança, mas que essa aprendizagem deve ser planejada pela professora, em cumprimento ao seu papel de ensinar. Em seguida, elas apontaram diferentes modos de efetivar a aprendizagem dos dois eixos de trabalho, a alfabetização e o letramento:

a) Atividades que promovem práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto extraescolar- O trabalho através de projetos na EI, ou mesmo situações cotidianas na sala, gera muitas possibilidades de leitura em voz alta pela professora e de escrita de textos coletivos com a participação das crianças. Escrever a partir de situações reais de uso, com finalidades e destinatários reais, também, devem fazer parte das atividades na EI. Nessas ocasiões, o professor deve chamar a atenção das crianças para as condições básicas de produção e permitir que decidam (o quê, como, para quê e para quem escrever). Isso propiciará a aprendizagem sobre as características linguísticas e sociodiscursivas de diferentes gêneros textuais.

b) Atividades que promovem à escrita e a leitura pelas próprias crianças – trata-se de situações em que se estimula à criança a ‘fazer de conta’ que lê e escreve. Nesse caso, ela utilizará os conhecimentos prévios que já possui sobre algum tipo de gênero textual ou sobre a grafia do próprio nome. Essas situações são oportunas para o professor identificar o que a criança fez, se é para ela escrita ou desenho e ajudá-la a distinguir uma coisa de outra. O professor pode dar asas à imaginação e diversificar as situações, pedir que escreva, por exemplo, lista de compras ou de convidados para uma festa, escrever recados, anotar nomes de remédios, etc. O estímulo à leitura fica por conta, do acionamento também dos conhecimentos prévios, através de notícias, anúncios, embalagens, convites, legendas e leituras de livros de literatura e textos que conhecem de memória como parlendas, poemas e canções.

c) Atividades e jogos que estimulam a análise fonológica de palavras com e sem correspondência com a escrita- jogos de análise fonológica são adequados para o trabalho com a EI, com crianças de quatro e cinco anos de idade. Eles oportunizam que as crianças aprendam um dos princípios do SEA: escrevemos com letras que possuem relação com o som. Essa compreensão, ajuda na superação do realismo nominal, em que as crianças acham que a escrita tem relação com as características ou propriedades físicas dos objetos. É necessário que seja chamada a atenção delas para as sílabas, as rimas e os fonemas, permitindo a reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, suas semelhanças e diferenças. Atividades como essas, permitem que as crianças aprendam o que se registra no papel. Não se devem confundir tais atividades com treino de fonemas isolados (MORAIS, 2006).

d) Atividades e jogos que estimulam a identificação e escrita de letras e o reconhecimento global de certas palavras- essa atividade envolvendo letras se torna importante por diversos motivos. O primeiro deles é a compreensão de que escrevemos

usando letras e não números, desenhos ou qualquer outro símbolo. Segundo, porque a criança lançará mão dos conhecimentos sobre metalinguagem ao escolher com que letra escreverá algo, numa situação de interação entre colegas e professor. E terceiro, familiariza as crianças com o traçado convencional das letras, ajudando-as a abandonar formas não convencionais (B com três barrigas, por exemplo). A familiaridade com as letras pode ocorrer sem precisar pedir às crianças que façam cópia de letras ou realizem leitura em coro do alfabeto. Alguns exemplos de atividades são: bingo de nomes, chamada dos nomes próprios, comparação entre os nomes próprios, dentre outras.

e) Atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e coordenação motora – para aprender os nomes das letras e não confundir com outras, as crianças precisam perceber as diferenças entre elas. Para escrever também precisam controlar a pressão e o tamanho do traçado no papel. Tais aprendizagens exigem a percepção visual e a coordenação motora fina. Essas habilidades são importantes, mas não ocupam o papel principal na concepção de alfabetização que as autoras e nós defendemos.

Morais (2012) também sugeriu algumas atividades na sala de aula de EI que promovem a reflexão sobre as partes orais e partes escritas das palavras, e descreveu situações reais em que isso foi possível:

a) A exploração de texto poéticos da tradição popular (cantigas, parlendas, trava-línguas): Apresentou a experiência da professora Marlene, que utilizou a cantiga popular ‘O pião entrou na roda’, para ajudar suas crianças da EI a refletirem sobre os segmentos sonoros. A professora transcreveu a letra da música para um cartaz e fixou-o na parede da sala. Prontamente, uma criança já reconheceu que se tratava da “música do pião” porque reconhecia globalmente essa palavra. A professora realizou leitura apontada e as crianças foram estimuladas a fazerem a leitura de determinadas palavras. Identificaram no texto da música a palavra roda também. Chamadas a circularem a palavra pião no texto, foram desafiadas a contar quantas vezes ela aparecia no texto. Ao identificarem todas as palavras pião, a professora pediu que contassem quantas letras tinha nessa palavra. Em seguida, pediu que identificassem cada letra que compunha a palavra na ordem em que apareciam. Concluiu, pedindo que dissessem outras palavras que começavam parecidas com pião, atentando para alguns equívocos das crianças ao dizerem palavras com sonorizações muito próximas, que não correspondia ao que foi pedido;

b) Jogos: A caixa de jogos produzida pelo CEEL-UFPE, denominados Jogos de Alfabetização (BRASIL, 2009) foram adquiridos e distribuídos em todas as escolas públicas do país pelo MEC. Um dos jogos é o Bingo dos sons iniciais, apropriados para trabalhar com as crianças do

último ano da EI. O objetivo desse jogo é levar as crianças a identificarem numa cartela com seis figuras, que fichas compostas por palavras e figuras tinham as mesmas sílabas iniciais da cartela. O jogo pode ser feito em equipes. Preenchida toda a cartela com as fichas correspondentes, conferidas pelo professor junto à turma, torna a equipe vencedora. A realização dessa atividade fazia com que as crianças refletissem sobre as sílabas, de forma divertida. O autor chamou a atenção, para o fato de que a professora que aplica esse tipo de atividade deve estar atenta para os erros cometidos pelas crianças, ao realizarem outras operações fonológicas, constatadas por pesquisas (a exemplo de MORAIS, 2004) como, a confusão que elas fazem na busca de aliterações, que terminam identificando rimas ou identificam as vogais internas da sílaba e não a sílaba inteira.

Segundo Piaget (1967) “O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”. Nada mais apropriado que o jogo, especialmente o jogo com regras para desenvolver todas essas dimensões do ser humano, na criança. Além de um meio para a aprendizagem, favorece a compreensão da criança em relação às regras de convivência.

Brandão e Carvalho (2010) observaram que, cada vez mais cedo, as crianças pequenas são colocadas para realizarem atividades com lápis e papel, elaboradas por suas professoras, as conhecidas fichas de atividades. Esse tipo de atividades se tornou popular na década de 1970 porque se acreditava que era uma maneira de ‘prestar contas’ às famílias das crianças, uma forma visível para justificar o que as crianças faziam dentro do tempo-espço em que permaneciam na EI. As fichas eram o resultado de um determinado tipo de concepção de escrita que incluía o conceito de prontidão para alfabetização e era, também, a garantia de que as crianças não só brincavam, mas também aprendiam na EI (BRANDÃO e CARVALHO, 2010, p. 139).

Que as crianças devam não apenas brincar, mas também aprender na EI, nós estamos de pleno acordo. O problema reside, justamente, no tipo de proposta que se oferece através dos recursos, que não são neutros, mas são reveladores de concepções de linguagem, de criança, de professor e das relações subjacentes à escola. As fichas de atividades, por exemplo, a partir do conceito de prontidão para a alfabetização, difundido nos anos de 1960 aqui no Brasil, enfatizavam através dos tipos de atividades oferecidas que a EI era lugar para a preparação das crianças para atingir a alfabetização.

Sendo assim, eram comuns exercícios de motricidade como cobrir pontilhados, ligar, fazendo relação entre os elementos, copiar e cobrir desenhos de letras (BRANDÃO e CARVALHO, 2010, p. 140). Mas, esses tipos de atividades não se restringiram apenas às

fichas, mas também se expandiram para os LDs e AEs que valorizam atividades de coordenação motora fina e de discriminação perceptual e que trazem em sua proposta esses tipos de atividades.

Baseadas numa concepção mais atual de EI e de criança, as autoras ressaltaram que a EI enquanto ambiente pedagógico não pode se restringir ao trabalho com fichas de atividades. Quanto à criança como ser que é, e não um devir, definiram-na como uma pessoa com necessidades, competências afetivas e cognitivas, interesses e um enorme potencial de aprendizagem, que por isso mesmo deve, juntamente com o professor, construir conhecimento enquanto se insere na cultura. Complementaram a visão de EI com estas palavras:

[...] a Educação Infantil é tomada como um espaço que envolve gente, criatividade, relações sociais, construção de conhecimentos e que deve ser, acima de tudo, lúdico. Lúdico no sentido amplo da palavra: entrelace de práticas agradáveis, desafiadoras e que englobe a criança em todas as suas dimensões. Nessa perspectiva, as propostas de atividades com lápis e papel também podem ser lúdicas e surgem tão somente como uma das possibilidades dentro do trabalho com a linguagem escrita que pode ser encaminhada na Educação Infantil. (BRANDÃO e CARVALHO, 2010, p. 141).

Assim, o trabalho na EI que combina a aprendizagem à ludicidade, favorece a apropriação da escrita pelas crianças, sem que seja preciso obrigá-las a práticas desestimulantes, que tira da criança o prazer de aprender e contribuem para que, cedo, demonstre resistência em relação a tudo àquilo que esteja associado à escola. As autoras condenam, por exemplo, atividades que prendem as crianças, grande parte do tempo em mesinhas, com o objetivo de treinarem a coordenação motora e até para qualquer outro tipo de atividade que pareça interessante aos olhos do adulto.

As referidas autoras salientam que atividades desse tipo tendem a cansar a criança, uma vez que elas se repetem variando apenas as letras ou sílabas de cada lição, e que em nada contribuem para a compreensão do SEA pela criança. Ignoram que a criança precisa construir conceitualmente a escrita, de acordo com a teoria da Psicogênese, e que isso não é mera consequência de memorização e desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras. As autoras seguem, ainda, apontando algumas atividades de lápis e papel que julgam interessantes e desafiadoras para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Em relação a estas atividades, Brandão e Carvalho (2010) destacam que: 1) quando a tarefa é elaborada pela professora, é preciso ter bem claros os objetivos didáticos que se pretende atingir em relação à escrita e a faixa etária a qual se destina; 2) a partir dos três (3)

anos de idade, a criança já pode ser exposta a situações de produção individual e coletiva de textos, tendo a professora como escriba, em que se atente para as finalidades da escrita. Por fim, chamam a atenção para que a frequência dessas atividades seja comedida e sua proporção gradativa, em respeito às idades das crianças e suas especificidades. As principais atividades destacadas pelas autoras para crianças de três anos são as descritas a seguir, podendo ser adaptadas para crianças de outras idades:

- a) identificar e circular o nome de um animal dentre outros;
- b) escrita de palavras por um adulto, na frente da criança, seguida de desenho pela criança para representar a palavra;
- c) cantar uma canção folclórica, acompanhada da letra da música, com espaços em branco para inserir o nome da criança;

Para as crianças de quatro e cinco anos de idade, as atividades de escrita, devem ter uma frequência maior para que elas possam compreender os princípios do SEA. Abaixo descrevemos o que as autoras julgam como atividades com qualidade, para o trabalho com as crianças dessa faixa etária. São atividades de fichas, que podem servir como parâmetro para avaliar as atividades de recursos didáticos, como o LD ou o AE, e voltadas para o eixo de trabalho da alfabetização.

a) exploração de palavras estáveis e de palavras com sílabas complexas- o trabalho com palavras estáveis, como o nome próprio das crianças, como já vimos, é muito significativo. A partir de outras palavras não estáveis podem-se nomear as letras, fazer relação entre as letras presentes numa palavra e as letras do nome da criança, para que ela identifique e compare. O mesmo pode acontecer em relação às sílabas e o nome da criança. Identificar e comparar letras ou sílabas de determinadas palavras, ajuda a criança a compreender que a ordem das letras é importante, e não aleatória. As letras, embora se repitam em palavras diferentes, elas possuem uma ordem para compor as palavras, a falta de ordenamento das letras ou sílabas, podem gerar outras palavras ou palavras sem sentido no mundo real. Assim como poder visualizar diferentes estruturas de sílabas que vão além da estrutura canônica consoante-vogal (CV), mas também sílabas com estruturas mais complexas como CVC, CCV, dentre outras. Tais atividades ajudam na apropriação dos princípios do SEA.

b) escrita espontânea, contar letras, identificar letras que se repetem numa mesma palavra, escrita de palavras com início igual à outra, escrita de palavras que rimem com outra- a escrita de palavras espontânea ajuda a chamar a atenção da criança para a relação entre a escrita e a pauta sonora, um dos princípios essenciais do SEA. Crianças silábicas buscarão uma razão para a escrita de palavras monossílabas, por exemplo. Pois, perceberão que

as palavras monossílabas possuem bem mais letras, do que a quantidade de sons que emite, ‘ao se abrir a boca para falar’. Concluirão que é preciso bem mais do que apenas duas letras e o conflito cognitivo que isso gera, oportuniza a atuação do professor. Também oportuniza que desenvolvam a CF.

c) apresentar gêneros textuais- o foco nesse tipo de atividade é mais no letramento. Uma receita culinária ou uma poesia, por exemplo, são ótimas para familiarizar a criança com as características desses gêneros. A produção de um gênero textual por um adulto, na frente da criança, contribui para que ela reflita sobre a escrita e aprenda. Pedir à criança que recite uma poesia ou “leia” uma receita, é um estímulo à leitura, possibilita a fruição estética dos gêneros e ainda lhe dá a oportunidade de poder compartilhar com alguém de sua família, o que aprendeu na escola.

d) contagem dos “pedaços” sonoros das palavras: esse tipo de atividade contribui para que a criança possa dissociar o significante (palavra) do seu significado. É uma excelente atividade para a superação do realismo nominal pelo qual passa a criança no nível pré-silábico. Outra atividade que contribui nesse mesmo sentido é a comparação de palavras quanto ao tamanho, uma vez que a criança entrará em conflito cognitivo, ao perceber que as palavras escritas não carregam as características físicas daquilo que representam.

e) atividades conectadas com a vida da criança: contextualizar uma data festiva da escola ou da região onde mora, e levá-la a extensão da casa da criança, solicitando que pais ou adultos responsáveis participem, agregando o que eles sabem na construção do saber da criança, ganha um sentido especial para a criança. Tarefas que solicitam ao adulto que conte sobre os brinquedos de sua infância, a história do bairro e suas mudanças, quais elementos fazem parte de uma determinada tradição festiva e etc, são alguns exemplos de como tornar as atividades da escola, parte da vida extraescolar da criança. A escrita do adulto, diante da criança, além de evidenciar a função da escrita, agirá diretamente sobre a autoestima da criança, por causa daquele tempo que lhe é dedicado a fazer a tarefa escolar e porque na escola, a tarefa será vista pela professora.

Buscar o equilíbrio para o tipo de atividade que se oferece à criança dependerá do conhecimento do professor sobre a teoria dos níveis de hipóteses da escrita e sobre os conhecimentos prévios, de cada criança. A heterogeneidade deve ser vista de forma natural, crianças pertencentes a uma mesma turma e que têm a mesma idade, possuem diferentes níveis de conhecimentos. As autoras salientam que tarefas com a linguagem/língua escrita sem qualidade, ou acima da capacidade da criança, em termos de nível de conhecimento sobre a escrita, são também muito comuns. A esse respeito, alertam que:

Uma tarefa não pode ser tão fácil que as crianças não tenham estímulo para fazê-la, nem tão difícil de modo que não consigam realizá-la. Assim, as tarefas na área de linguagem escrita deveriam representar desafios para as crianças, considerando os conhecimentos de que já dispõem (BRANDÃO e CARVALHO, 2010, p. 152).

As autoras também apresentaram três coisas que o professor precisa estar atento em relação às atividades:

1) O grau de dificuldade deve estar adequado não a idade, mas ao nível de hipótese de escrita da criança: Atividades como escrever a sílaba inicial do nome das figuras ou circular as sílabas iniciais das palavras, por exemplo, são atividades difíceis de serem realizadas por uma criança no nível pré-silábico. Como vimos em Soares (2016) as sílabas são unidades mais acessíveis às crianças, mesmo as que já compreenderam o princípio alfabético. Mas crianças pré-silábicas, ainda não sabem que se escreve seguindo a uma determinada sequência de letras, nem que a escrita possui relação com a pauta sonora. Nesse caso, atividades que chamam a atenção para os pedaços sonoros das palavras são mais adequadas no nível oral. Porém, para crianças no nível da fonetização da escrita, atividades como essa são perfeitamente adequadas.

2) Não possuir clareza quanto aos conceitos que envolvem uma proposta, nem clareza de objetivos: atividades em que esses cuidados não são tomados, geram um grave problema pedagógico. Associar as figuras que começam com o mesmo som, por exemplo, muitas vezes revelam a confusão em torno do nome das letras e o conceito de consciência fonológica. Uma mesma letra, em palavras diferentes pode, no nível fonológico, possui diferenças marcantes. Nas palavras ‘ovo e óculos’, a letra **o** possui distintos sons: /ô/ e /ó/, a mesma coisa acontece para as palavras ‘uva e unha’, a letra **u** apresenta os sons /u/ e o outro, o som é anasalado. Nas palavras ‘agulha e anel’, o mesmo sucede /a/ e /ã/. Portanto, essas diferenças precisam ser consideradas para não causar conflitos desnecessários.

3) Comando claros e diretos: são extremamente importantes, e, preferencialmente devem-se dirigir à criança e não aos adultos. Mas, quando o enunciado for dirigido aos pais, nas atividades destinadas para casa, deve apresentar a mesma clareza e precisão no comando.

Esses três cuidados básicos, assim como a impressão, a presença de desenhos nas tarefas, o tamanho das letras e desenhos, o tamanho do espaço reservado para a escrita ou desenho das crianças, influem sobre os aspectos qualitativos de uma atividade. Embora as autoras estejam, especificamente se referindo a atividades de fichas, os exemplos dados por elas são encontrados de forma muito semelhante nos LDs e AEs, assim como os cuidados que apresentaram são igualmente válidos para esses recursos. Uma vez que esses materiais, os LDs

e AEs, são pensados e produzidos por equipes externas à realidade das escolas, e não são avaliados, o grande problema reside no fato de que as atividades, contidas neles, são pensadas para turmas homogêneas, que na realidade não existem.

A pesquisa de Aquino (2008) corrobora com todas as afirmações em defesa do trabalho que se volta para o desenvolvimento CF, ainda na EI. A referida autora destacou que a EI deva ser espaço para contato da criança com situações reais de leitura e escrita e, também, para proporcionar o trabalho sistemático, de CF, a fim de que avancem na aquisição do SEA. O contexto de sua investigação se deu em duas salas de aula de EI, com crianças de 5 anos (G V), em Recife – PE, pelo período de um ano. O critério de escolha das turmas, foi justamente a ausência ou não de sistematização no trabalho com a CF. A turma em que havia um trabalho sistemático com a CF, foi chamada turma **A**, e a outra turma, com trabalho não sistemático, turma **B**. A pesquisadora aplicou três procedimentos metodológicos: 1) aplicação de um ditado de palavras, no final do ano letivo, para verificar os níveis de escrita; 2) observação de aulas, em ambas as turmas, que eram realizadas uma vez na semana (cada uma), durante oito semanas, totalizando 16 dias de observações; 3) entrevistas com as professoras, em dois momentos: antes das observações, para traçar o perfil, e durante a realização das atividades em sala, para que explicitassem o que estavam fazendo.

Para as observações em sala, Aquino elaborou um protocolo a partir da análise de conjunto de protocolos, propostos por Albuquerque, Ferreira e Moraes (2006), e, criou duas categorias: atividades de rotina e atividades de apropriação do SEA, para categorizar o trabalho com a língua escrita na perspectiva do alfabetizar letrando. Os principais resultados a que chegou revelaram que a professora **A** apresentou às crianças textos da tradição popular ou de (DP) e também outros gêneros infantis. Parlendas, cantigas e poemas, eram frequentemente apresentados na sala e depois explorados na sua rima e repetição, para que as crianças refletissem de forma lúdica nas palavras. Depois de explorarem o texto na sua dimensão textual, e realizar estratégias de compreensão leitora, a professora trabalhava a reflexão dos sons iniciais ou finais das palavras dos textos.

A professora **B** acreditava que o ensino na EI devia estar permeado de ludicidade e ela própria estava impregnada do discurso do letramento. A professora começava as aulas, sempre cantando, verificando com as crianças o dia da semana e o tempo, que expunha em um quadro permanente, porém adaptável e que podia ser mexido de acordo com o dia da semana e as circunstâncias do tempo. Depois, distribuía as fichas, com os nomes das crianças, para que estas identificassem o seu nome que era colocado num quadro de pregas, de acordo com a ordem alfabética, e, em seguida, liam em coro e na sequência todo o alfabeto exposto na parede

da sala. Ao trabalhar com textos, associava este sempre a uma música sobre o mesmo assunto. Depois, trabalhava palavras-chave e pedia que as crianças dissessem outras palavras que começavam com a mesma letra ou a mesma sílaba. Logo em seguida, trabalhava os padrões das famílias silábicas.

Apesar da diversificação das atividades, a professora **B** possuía uma forma tradicional de trabalho com as palavras, pois ela destacava as sílabas das palavras, mas com o intuito de trabalhar padrões de famílias silábicas. A pesquisadora constatou, no final da pesquisa, que as crianças da turma **A**, ao serem submetidas ao ditado de palavras, avançaram mais ao longo do ano letivo. A partir do nível de escrita no qual se encontravam, 50% das crianças, chegaram ao final do ano, compreendendo a relação entre a escrita e a pauta sonora, provavelmente, porque elas eram sistematicamente desafiadas a refletirem sobre os segmentos sonoros das palavras. Porém, na turma **B**, esse avanço não foi tão evidente. Mais da metade da turma (65%) chegaram, ao final do ano, com escritas ainda muito elementares. Apenas dois alunos chegaram no nível silábico e um no silábico-alfabético.

Destacamos que o trabalho pedagógico realizado pela professora **A**, assim como da professora **B**, era na perspectiva do letramento. No entanto, a professora **A** optou por agregar ao letramento o ensino sistemático dos princípios do SEA por considerar que a aprendizagem não é nem espontânea e nem dispensa a ajuda de um adulto mais experiente. A reflexão que proporcionava, a partir dos textos, focalizava os segmentos fonológicos como rimas, aliterações, palavras e sílabas. Esse tipo de trabalho, embora realizado de forma sistemática, não se assemelhava a nenhum tipo de treino, mas era revelador de uma prática que rompia com os métodos tradicionais. Assim, reforçamos a importância desse tipo de prática, para o último ano da EI, que incorporou ao ato de brincar a necessidade de proporcionar aprendizagem, ultrapassando atividades que promovem apenas o desenvolvimento de habilidades motoras e de letras ou sílabas isoladas.

Esta seção apresentou atividades possíveis de serem realizadas na EI de forma a contemplar o letramento e a alfabetização. Destacamos, portanto, que quando o lúdico se encontra presente nas práticas de ensino, torna as atividades divertidas e significativas. Em situações de sala de aula, a leitura e a escrita atendem a uma necessidade, intencionalmente criada pelo professor, para que as crianças compreendam sua função social e se dêem conta de sua importância. Os recursos pedagógicos podem ou não, se tornar fortes contribuidores para o alcance desse alvo. Os volumes das coleções de LD ou AE os quais nos propomos analisar serão por nós vistos, tendo as experiências aqui apresentadas como parâmetros de qualidade do ensino da língua escrita na EI. À luz das teorias mais atuais acerca do que é o ensino, a

aprendizagem, a criança e o papel do professor, pretendemos desvelar os pressupostos implícitos nos LDs e AEs, através das atividades propostas, para o ensino-aprendizagem da faceta linguística. Na próxima seção abordaremos o uso de LD e AE na EI enquanto recurso didático para o ensino da língua escrita.

2.5.2 O uso de LD e AE na Educação Infantil: um mal necessário para o ensino da língua escrita?

Para melhor entendermos como esses recursos, LDs e AEs, ganharam proporções que os fizeram “invadir” as salas de EI, é preciso conhecer sua trajetória, quais os prós e contra o seu uso. Neste contexto, destacaremos os programas governamentais PNLD e PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) bem como suas contribuições para garantir a qualidade dos livros didáticos e literários que chegam às escolas de todo o país. Apresentamos o que são os AEs, no contexto brasileiro, e em que medida eles são usados na EI. Por fim, discutimos os principais pontos que os distinguem, encontrados na literatura acadêmica, para compreendermos as implicações da adoção desses recursos.

Inicialmente, destacamos que retomar a história do PNLD é, em alguns momentos, retomar a história do LD, que é objeto de avaliação desse programa. Por isso mesmo, mencionaremos breves passagens das principais datas que marcaram o LD no Brasil, bem como a produção editorial e as ideologias sócio-políticas de uma determinada época, que se reflete sobre o livro por ser ele um produto cultural.

Nesse sentido, destacamos que a trajetória histórica e da política do LD é longa e sofreu diversos ajustes e ampliação. Em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), precursor do PNLD (BRITTO, 2011 p. 5). No ano de 1938, o Brasil vivenciava o período do Estado Novo e o Ministro da Educação era Gustavo Capanema. Por esse tempo, foi criada a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD, através da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Em 1966, ano em que o Brasil passava pela ditadura militar, no governo Médici, surgiu uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Nesse contexto, o MEC e a COLTED lançaram um manual que deram o título de Utilização do Livro Didático. O LD ocupava os discursos do governo, que o considerava como importante instrumento, capaz de melhorar o rendimento dos alunos:

Convencido o Governo Brasileiro da importância do livro e, em especial, do livro didático, como instrumento básico para melhorar o rendimento escolar, que é fundamento de uma verdadeira integração nacional, tornou-se imperativo que esse livro alcançasse os alunos em todo território brasileiro e possuísse características que, por seu conteúdo e apresentação atendessem “ao desenvolvimento físico e social” (BR, COLTED, 1970, p. 11)

A ideia de um recurso para trazer resultados satisfatórios para a educação, como vimos desde a história dos métodos de alfabetização, não é nova, e esteve também atrelada ao LD que substituíram as cartilhas e hoje, permeia os discursos dos favoráveis ao uso de AEs. A preocupação em torno do que trazem esses recursos sempre se fez presente, pelo fato do LD “ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social” (CORRÊA, 2000, p. 12).

A COLTED, inclusive, apontou critérios do que um bom LD deveria apresentar, como: ter capa de papel durável, ilustrações atraentes, imagens dos livros relacionadas aos textos e que refletissem a realidade, ideias claras quanto aos conteúdos e que reforçassem informações. A parceria MEC/USAID permitiu a continuidade e a ampliação da produção, edição e distribuição do LD em todo território nacional, durante três anos. Mas, acabada a parceria, em 1971, foi criado o Fundo do Livro Didático, que advinha das unidades federativas do país para subsidiar os custos com o LD.

Em 1976, com boa parte da verba do FNDE mais os poucos recursos que vinham dos estados pelo Fundo do Livro Didático, o governo passou a ser o responsável pela compra da maior parte de LDs. Mas não chegava a atender a demanda, deixando muitas escolas e alunos sem o LD. Através do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, ano de 1985, o programa do LD que já existia por 56 anos, mesmo que de forma trôpega, passou a ser chamado de PNLD. Uma das principais funções do PNLD seria a avaliação dos LDs. Nesse ano, encerram-se os recursos advindos dos estados e o FNDE passa a arcar com todo o custo do LD de 1ª a 4ª série do EF. Este programa trouxe algumas mudanças importantes tais como: a indicação do livro didático pelos professores, sua reutilização, implicando a abolição do livro descartável e a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias.

Em 1993 a 1994 é publicada a Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos (MEC/FAE/UNESCO). Essa avaliação fica sob o encargo da CNLD que recruta especialistas das Universidades Federais de todo o país, que se inscrevem para tomar parte nessas avaliações de LDs, e, ao final, elaboram pareceres sobre os mesmos. Os LDs deveriam

seguir a determinados critérios e, dentre esses, destacamos: não podem apresentar erros conceituais, veicular preconceitos ou discriminação de qualquer espécie ou estejam desatualizados (BRITTO, 2011, p. 9). Atendidos esses critérios, o LD passa a compor o Guia do Livro Didático (GLD), que segue para as escolas. A partir do GLD, os professores fazem suas escolhas, apontando duas opções de LDs com os quais deseja trabalhar.

A avaliação pelas quais passam os LDs inscritos no programa pelas editoras, pode ter dois destinos: ser aprovado ou excluído. O PNLD trouxe mudanças significativas nos LDs, porque se tornou a via de acesso entre as editoras e as compras feitas pelo governo. Justamente porque as editoras precisam atender aos critérios, os LDs passam por mudanças e melhorias a cada nova edição. A importância do programa é o que garante, ao menos em parte, a melhoria desse produto que chega às escolas.

Do PNLD, derivaram outros programas como o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) com início em 2004, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) com início em 2008, e, até mesmo, a produção de LDs em braile (2011), a fim de atender a alunos com deficiência visual, além de CD-ROMs da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS, 2011) para atender aos deficientes auditivos. Toda a educação básica é contemplada com o recebimento desses LDs, com exceção da EI. Esta, mesmo fazendo parte da educação básica, não recebe LD. A forma que as editoras encontraram para driblar o PNLD foi à produção de LDs ou AEs que não passam pela avaliação do programa. Pois, mesmo que os volumes do 1º ao 9º ano e ensino médio de uma coleção sejam avaliados, de uma determinada editora, o LD destinado à EI, dessa mesma coleção, não é avaliado pelo PNLD.

Desde o ano 2000, os LDs selecionados pelos professores através do GLD, passaram a ser entregues nas escolas no ano anterior de seu uso pelos alunos e professores. Outra medida tomada para evitar a duplicação de recursos públicos para um mesmo fim, foi o termo de adesão que as rede de ensino precisam firmar com o FNDE, quando decidem pelo recebimento de LDs do programa. Esse termo de adesão foi iniciado em 2009, porque algumas redes de ensino recebiam os LDs do PNLD e os deixavam encaixotados, enquanto adquiria AEs com recursos próprios, cuja fonte também é o FNDE, a exemplo do caso de Taubaté (SP). No ano de 2005, o prefeito Roberto Peixoto (PSDB), desperdiçou dinheiro público por duas vezes: ao deixar encaixotados os 35 mil livros encomendados ao PNLD e ao comprar um AE com graves erros conceituais (CASSIANO, 2013 p. 6).

Apesar da importância do PNLD, ele também tem suas limitações, que é alvo de críticas, como as descritas por Britto (2011, p. 10):

O processo de avaliação sofreu diversas críticas. Já foi acusado de elitista – por ser executado por equipes de professores universitários, sem experiência de docência na educação básica; hermético – por não haver divulgação dos pareceres produzidos e dos nomes dos pareceristas, que poderiam, inclusive, estar eticamente impedidos de proceder à avaliação, caso fossem próximos aos autores e às editoras das obras avaliadas; excessivamente caro – pelos altos valores pagos às universidades participantes, repassados, muitas vezes, por meios das fundações de apoio à pesquisa; ditatorial – por não contemplar a possibilidade de recurso pelos autores de obras reprovadas; enviesado – por privilegiar uma abordagem pedagógica construtivista, em detrimento de abordagens instrucionistas; subjetivo – por adotar critérios pouco claros e abertos a diferentes interpretações.

A referida autora destaca que, desde o ano de 2010 (Decreto nº 7.084), o PNLD implantou formas de melhorias no programa. Uma das quais se refere ao fato de as universidades públicas, participantes da avaliação do programa, integrem em sua equipe de avaliadores não só professores universitários mas, também, da educação básica. Além disso, exige que os participantes assinem termo de compromisso e declaração de que não possuem parentesco até o terceiro grau com os autores participantes e nem presta serviços de assessoria às editoras. Outro elemento novo é que, aos autores que tiveram suas obras reprovadas, foi dado o direito de entrarem com recursos. Neste caso, a obra reprovada passa por nova avaliação de três pareceristas que não tomaram parte na primeira avaliação. Por fim, também já se estuda uma forma de baratear os custos da avaliação dos LDs. Quanto aos critérios de avaliação dos LDs, estão descritos em detalhes nos editais do PNLD.

A EI não recebe gratuitamente, do governo, LD do PNLD, mas recebe livros literários do Programa Biblioteca na Escola (PNBE). O PNBE nasceu em 1998 e é financiado pelo FNDE. Tem por objetivo atender às três redes de ensino público do país, com obras literárias e outros tipos de materiais pedagógicos. O público atendido por esse programa, que foi se diversificando e ampliando em diferentes momentos, vão desde a EI, compreendendo creches e pré-escolas, alunos do EF e médio. Abrangem, ainda, as modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos (todos os módulos) e, também, a Educação Especial, através de material em braile e em LIBRAS.

Apesar da existência do PNBE desde 1998, somente dez anos depois (2008) é que o programa foi ampliado para o ensino médio e a EI. A literatura que compõe o acervo do PNBE é bastante diversificada, com títulos e autores variados. No acervo consta literatura das mais diversas. Livros em versos (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia,

memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos e, ainda, obras clássicas da literatura universal (BRASIL, 2008).

Logo após, surgiram variações do programa tais como PNBE Ação- Literatura em minha casa, implantado em 2003, os alunos passaram a ter e levar para casa coleções de obras literárias. O PNBE Periódicos, que provê às escolas públicas com revistas pedagógicas, tendo em vista apoiar o trabalho docente, contribuir com a formação e atualização dos gestores das escolas, professores e equipe pedagógica. Outra variação foi o PNBE do Professor, nascido em 2010, tendo por objetivo adquirir obras de referência para auxiliar o professor no seu planejamento de ensino e na aplicação de atividades em sala. Em 2013, o PNBE do Professor, teve seus recursos aumentados, pois passou a atender o professor da EI. O investimento foi em torno de 90 milhões na compra dos títulos e na ampliação do programa para esse novo público.

Já houve várias edições do PNBE até o ano de 2013, última edição até então. A forma de distribuição dos livros na EI ocorria sempre em anos pares. Certamente a instabilidade política e econômica na qual se encontra atualmente o país antes e após o golpe (2016-2017), trouxe drásticas mudanças no MEC e consequentemente em seus programas. No entanto, ressaltamos o valor e a importância do PNBE e seus variantes, para o estímulo da leitura em alunos e professores. Abastecer as bibliotecas das escolas e as bibliotecas comunitárias, também contempladas pelo programa, com literatura variada, contribuiu muito para que o aluno da escola pública ampliasse sua oportunidade de leitura para além do LD. Pois, segundo Batista (2005) o LD era quase exclusivamente o que inseria a população brasileira na cultura escrita, como também era um dos poucos recursos presentes na sala de aula. Graças à implantação do PNBE, essa realidade mudou e possibilitou aos alunos da escola pública, pessoas da comunidade e até as famílias das crianças, a oportunidade de ampliarem suas práticas de letramento.

O programa oferece recursos com os quais a EI pode se servir para desenvolver na criança o gosto pela leitura, explorar a fantasia e o imaginário infantil. A diversidade dos gêneros, explorados em rodas de leitura, favorece o desenvolvimento da compreensão leitora (REGO, 1998; BRANDÃO e GUIMARÃES, 1997). Os livros de imagens são muito propícios a desafiar à criança a realizar leitura por meio de pistas. E a partir dos textos de DP é possível integrar o letramento e a alfabetização, através da exploração dos textos, frases, palavras e demais unidades fonológicas. A CF pode ser desenvolvida, explorando as rimas, cantigas e poesias. E, de uma forma lúdica, a aprendizagem vai se construindo, de uma maneira leve e prazerosa para o trato com a língua escrita na EI.

Agregamos ao contexto de indefinições quanto ao lugar e uso do LD na EI e a chegada de recursos diversificados na EI, o fato de os AEs virem ganhando cada vez mais espaço nas escolas da rede pública de ensino em substituição aos LDs. E isso tem alcançado a EI, por pelo menos dois motivos: o primeiro deles, é que sendo a EI a primeira etapa da educação básica, ela não é contemplada com os LDs que são adquiridos pelo PNLD; e o segundo motivo é o aumento da ampliação de vagas nessa etapa de ensino, nos municípios, em cumprimento a meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Esses fatores se tornam importantes para as editoras/empresas, uma vez que elas têm diante de si um nicho* de mercado e querem ampliar a clientela dos seus produtos. Somando-se aos dois motivos que apontamos como propulsores do “investimento” das editoras na EI, está também o fato de que a mesma passou a ser contemplada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Queremos lembrar, que embora a municipalização tenha sido consolidada em 1996 e ter havido uma busca pela melhoria nos números do IDEB com a aquisição de AEs, sua presença na rede pública de ensino só se tornou marcante a partir do ano 2000 (CASSIANO, 2013). De 2000 a 2010, essa presença se tornou ascendente nos estados e municípios brasileiros. Além dos AEs, as empresas oferecem assessoria administrativa e pedagógica, planejamento educacional, formação para professores, portal com material complementar via *web*, disque-dúvida, jogos e *softwares*. Tudo isso, em uma só “cesta de serviços e produtos”, que aparenta mais vantagens que o LD e promete resultados (ADRIÃO et al, 2012; CHIMELLO e BUNZEN, 2013).

Além disso, Adrião (et al 2009) já havia destacado a presença desses recursos em cidades pequenas e muito pequenas, que possuem uma carência técnico-administrativa para gerir a educação local, por isso, dividem responsabilidades com as empresas privadas que ofertam o material. É um grande negócio de mão dupla: a empresa que comercializa o AE tem nas redes públicas a ampliação do número de clientes, e o município transfere a elaboração e operacionalização da política pública, para o setor privado, ou seja, é a privatização do ensino público (ADRIÃO et al, 2009; FREITAS, 2012).

Bunzen (2001) defende que o uso do AE, como uma nova realidade brasileira, deve fazer parte das discussões e críticas ao sistema educacional do país. E nesse bojo, entra também o LD, uma vez que o AE nada mais é do que a ‘pedra bruta’ lapidada pelas editoras, e sua confecção toma como base o LD. *O antigo e o novo testamento*, foi como Bunzen (op. Cit) batizou o artigo o qual estamos fazendo referência, nele, destacou a dependência do professor em relação a ambos. Para melhor esclarecimento do que estamos denominando LD

e AE, apresentaremos uma sistematização das principais distinções que elencamos com base na página do PNLD, em Pinheiro; Adrião (2009), Adrião (et al 2009); Chimello; Bunzen (2011) e Britto (2011) sintetizados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 4 – Principais diferenças entre os LDs e AEs*

Características do LD	Características do AE
• É avaliado por diferentes pareceristas de diversas áreas de conhecimento, em parceria com as Universidades Brasileiras e para além delas (professores da EB participam), através do PNLD. • A execução do PNLD acontece de forma alternada e em diferentes ciclos para os segmentos do EF (anos iniciais e finais) e EM, com exceção da EI. • Não é consumível (com exceção das coleções de letramento e alfabetização e Matemática para os alunos do 1º e 2º anos). • Sugere a leitura de livros paradidáticos, mas não coloca atividades específicas para estas sugestões. • Geralmente é encadernado em brochura. • O conteúdo é distribuído em um único volume. • É escolhido pelos professores, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação através do GLD. • Material de apoio à prática educativa: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. • O material é comprado das editoras com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo governo federal e distribuídos pelos correios às escolas. • Baixo custo, graças ao grande volume de compra.	• Não é avaliado por diferentes pareceristas de diversas áreas de conhecimento, em parceria com as Universidades Brasileiras e para além delas (professores da EB), por meio do PNLD. • Atende aos segmentos da EI, EF (anos iniciais e finais) e EM. • É consumível. • Sugere a leitura de jornais e livros paradidáticos produzidos pela editora ou autores dos AEs, com atividades específicas referentes a eles. • Geralmente é encadernado em espiral ou brochura cujas páginas são destacáveis. • O conteúdo pode ser distribuído por vários volumes, divididos por bimestre ou semestre. • É escolhido pela equipe gestora das escolas ou das Secretarias Municipais de Educação. • Material de apoio à prática educativa: jogos educacionais, vídeos, softwares, livros paradidáticos, portal, fantoches, CD, entre outros. • O material é comprado pelo próprio município com verbas para Educação, advinda do FUNDEB. • Custo médio por aluno de R\$ 150,00 pela pouca quantidade comprada. • Dão assessoria administrativa, pedagógica e planejamento educacional. • Formação pedagógica para utilização do AE com acesso a portais educativos com instruções detalhadas sobre sua utilização. • Oferece cesta de serviços e produtos para estudantes e professores em versões diferentes. • Oferecem assessorias para avaliação do uso adequado dos materiais, em alguns casos, avaliação docente e “preparo” dos alunos para avaliações externas.

Fonte: PNLD e diversos autores com adaptação da autora (2017)

Apesar de o LD não ser foco dessa pesquisa, a comparação realizada por esses autores deixou bem nítida as diferenças entre o LD e o AE. Serviu-nos para compreender, de forma sucinta, a natureza de ambos. Não encontramos, porém, uma definição de AE que nos satisfizesse, pelo fato de encontrarmos muitas descrições do que contém no “pacote” mas não uma explicação de fato, do que vem a ser. Então, assim o definismo: AE é um conjunto de materiais produzidos com a finalidade de dirigir a prática docente, com vistas a garantir o controle sobre a aula, para assegurar determinado resultado.

Além do que já fora apresentado no Quadro 4, destacamos o fato apresentado por Chimello e Bunzen (2011) de que alguns AEs preparam os alunos para participarem das avaliações externas, como o Instituto Alfa e Beto por exemplo. No *site* do instituto, encontra-se a coleção Prova Brasil. O intuito é claro: preparar os alunos para responderem as questões da prova. Concluem os autores que, “a junção de duas forças centralizadoras para o ‘controle’ do trabalho docente – as apostilas e as avaliações em rede – pode ter um efeito (quantitativo) imediato esperado, mas um efeito colateral (qualitativo) perverso...”. Tanto a avaliação quanto o uso dos AEs trazem consequências para as relações de ensino-aprendizagem, e também para as condições de trabalho docente e sua formação. A essa última, os que defendem o uso dos AEs atribuem a culpa pelo mau desempenho dos alunos e por isso, o material é oferecido como a salvação para a educação.

A análise do Quadro 4 indicou que a autonomia docente é desrespeitada, com a adoção dos AES, e o currículo passa a ser aquilo que esses recursos trazem previamente organizados de forma homogeneizadora (BUNZEN, 2001; NASCIMENTO, 2012; CASSIANO, 2013; DANTAS e ALMEIDA, 2014). Esse engessamento fere o respeito para com a diversidade sócio-econômica-cultural de cada localidade. O respeito para com as peculiaridades regionais estão previstas nos RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) (BRASIL, 1996), os AEs ferem também, os princípios das interações e brincadeiras previstas nos IQEI (2009). O AE, bem mais do que o LD é estruturado de uma tal forma que impede outros modos de interação e possibilidades de abordagem pedagógica, pois “sua metodologia leva a uma sequência em que não se recomenda mudar o rumo da aula” (CASSIANO, 2013, p. 3). O AE se torna o centro da aula e professores e alunos coadjuvantes do processo de ensino e aprendizagem.

O estado de São Paulo, por exemplo, tem sido um farto reduto para a proliferação desses recursos nas escolas e até mesmo nas creches. De acordo com Nascimento (2012) os principais motivos apontados pelos municípios paulistanos para a aquisição desses recursos, de acordo com os dirigentes responsáveis, são pelo menos quatro.

O primeiro deles foi o despreparo dos professores, que descreveram como tendo pouca experiência ou pouca disposição para atuar. Como o material estruturado promete formação aos professores, eles são considerados como a solução para esse problema. Além disso, Andrade (2008) argumentou sobre a importância do “próprio professor tomar consciência de sua capacidade profissional e da necessidade de a formação ocorrer de maneira constante, coletiva e contextualizada.” Através da reflexão crítica do professor é que possível, “relativizar e contrabalançar o peso que se pode atribuir à mídia ou aos ‘pacotes’ que padronizam o ensino, promovendo sua ‘mcdonaldização’” (ANDRADE, 2008, p. 19).

O segundo motivo foi que os AEs são uma forma de garantir a efetivação dos RCNEIs, porque o próprio material diz seguir as diretrizes desse documento. O terceiro motivo foi à organização do currículo por conteúdo, tendo em vista a padronização do ensino. Os dirigentes, inclusive, deixaram transparecer a preocupação com relação aos índices do IDEB e acreditam que o material estruturado, contribui na melhora do desempenho da aprendizagem dos alunos.

E o quarto e último motivo, apontado à Nascimento (2012) para justificar a aquisição dos AEs, foi considerar que o ‘material de grife’, presentes nas escolas da rede privada e propagada na mídia, ao serem adquiridos para escolas públicas, atribuem a esta o *status* de educação de qualidade. No entanto, cada um dos quatro motivos elencados pelos dirigentes é questionável, como a própria autora os rebateu. A responsabilidade por oferecer formação continuada aos professores, pertence às redes de ensino, que acabam por transferir ao material estruturado essa tarefa. O tipo de formação continuada que os AEs oferecem aos professores, nada mais é do que prescrição de como usar o material, conforme vemos a seguir.

O acompanhamento oferecido pelos SPE, ainda que possa ter formato semelhante à formação continuada, é, geralmente, treinamento para o uso do material ou avaliação do desenvolvimento das atividades, ou seja, o foco são as apostilas e não as professoras e professores. Dessa forma, os sistemas apostilados praticam o empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas presentes nas apostilas [...] (NASCIMENTO, 2012, p. 73).

Ao se atribuir ao “pacote” de produtos, que vem junto aos AEs, como a fonte da formação continuada, a expectativa de melhor aula e melhor atuação do professor se resume estritamente ao uso do material, uma vez que os professores de fato não participam de uma formação que os levem a refletir sobre sua própria prática, capaz de impeli-los a mudar, inovar, criar, redefinir métodos e objetivos, enfim, (re)formar-se.

A efetivação dos RCNEIs e a organização curricular, também são ilusórias, pois existe uma diferença de concepção de infância, por exemplo, entre o documento orientador e os AEs. A EI, nos materiais estruturados é situada como preparo para o EF, a especificidade da EI, portanto, é perdida. Há uma preocupação em oferecer atividades às crianças, que as levem a ficar boa parte do tempo, sentadas e realizando atividades com lápis e papel. Vemos nisso também, a imposição da inibição dos movimentos e da expressividade do corpo, uma vez que as atividades se assemelham ao que ocorre no EF, onde o lúdico geralmente encontra pouco espaço.

E, por fim, Nascimento (2012) afirmou que o conteúdo presente nas apostilas da rede pública, embora produzido pelas mesmas empresas que ofertam o material nas escolas privadas, não é o mesmo. Pinheiro e Adrião (2009) confirmaram que as editoras COC e Positivo, por exemplo, produzem material diferenciado para as redes públicas de ensino. O COC criou o Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino (NAME) e a Positivo criou o Sistema de Ensino Aprende Brasil. Num sistema educacional configurado pela dualidade, que atende a públicos diferentes, a elaboração de recursos diferentes, com conteúdos diferentes, não é nada mais do que o mascaramento do acesso à educação de qualidade, que não passa por mudanças nas condições de trabalho do docente ou na infraestrutura das escolas.

Vemos nisso a grade falácia de se atribuir qualidade à educação pública pela simples presença do material, desconsiderando a ambiguidade que existe no próprio sistema educacional que permite a coexistência de diferentes escolas e diferentes currículos. Além do mais, outro tipo de *marketing* que não é o das empresas/editoras, mas o *marketing* político; discursa a suposta qualidade da educação através da aquisição dos AEs, porque a implantação desse recurso numa rede de ensino serve como moeda eleitoreira. Segundo ADRIÃO et al (2009) a presença de uma marca presente nas instituições privadas, presente também nas escolas públicas, confunde a população que se imagina com acesso a uma educação de qualidade de fato e de direito.

Longe de ser um trabalho que trate do campo político, não podemos, no entanto, esquecer que os recursos didáticos são produtos culturais. De acordo com Andrade (2008), eles incidem sobre os significados, obscurecem percepções e moldam até os formadores de opiniões. Transformam as pessoas em meros consumidores, nesse caso, alunos e professores e, como tais, se deixam enredar pelo esquematismo do produto oferecido como um ‘conselho de quem entende’, como enfatizou a autora, ao apontar também os limites e perigos do conformismo com essa lógica (2008, p. 84):

Incontestavelmente, é crescente adoção do sistema de apostilas nas escolas. Nele, o conhecimento é fragmentado e sua unidade quebrada, ponto em que claramente se associa às características da indústria cultural, por ser produzido em série (seriação), a mesma para todos (padronização) e produzido por especialistas que parecem saber tudo o que deve ser ensinado nas escolas (divisão do trabalho). Mas, na verdade, nem o ensino apostilado nem qualquer outro bem da indústria cultural produzem; só reproduzem. As apostilas, quando usadas como único recurso de ensino pelo professor — o que ocorre, na maioria das vezes, por falta de tempo, pois chegam às escolas com prazo de validade determinado (são trocadas quatro vezes ao ano) —, trarão informações e pesquisas descontextualizadas da realidade vivenciada em cada sala de aula e estarão, assim, de fato apenas compilando o que já existe. Ocorre que essa compilação é feita em material ricamente ilustrado, associada ao lúdico, passando a impressão de que todo o seu conteúdo vem num equilíbrio perfeito entre o que deve ser ensinado e o que há de mais moderno em termos de metodologia e tecnologia educacional, de maneira a proporcionar uma grande segurança e satisfação momentânea por possuí-la.

Nessa ótica, o processo de ensino e aprendizagem fica alienado. É inegável a contribuição da tecnologia, de um modo geral. Introduzir recursos tecnológicos à educação, como tudo o que é oferecido nos “pacotes” ou “cestas” de AEs, parece ser um salto positivo. Todavia, o controle sobre o trabalho e a usurpação da autonomia docente, há que ser questionada, uma vez que a tecnologia deve estar a serviço do homem e não o contrário. O resgate da autonomia docente é que tornaria possível frear os ‘pacotes’ didáticos como única ferramenta de ensino, uma vez que se objetiva com o uso de AEs a padronização das aulas; restando pouco ou nenhum espaço para o pensar próprio e livre do professor, nem lugar para o exercício de sua criatividade.

Engendrar no discurso da padronização significa abraçar uma ideologia única. Isso significa pôr-se refém dela. A origem desses recursos parte de empresas especializadas, mas de contexto externo à escola e que não conhecem suas reais necessidades. A ideologia por trás dessas empresas, que pretendem inovar o ensino por meio de recursos tecnológicos, não se sabe precisar ao certo as verdadeiras intenções ou natureza. Apenas dá para perceber parcialmente os fatos e coisas por trás da ideologia que ostentam (ANDRADE, 2008, p. 89).

Dentro do “pacote” de produtos está também o Manual do Professor (MP). De acordo com Gérard e Roegiers (1998) o MP deve trazer algo a mais para subsidiar o trabalho docente como informação científica e geral, formação pedagógica ligada à área específica do conhecimento que trata a obra, orientações sobre a realização das atividades, sugestão de organização pedagógica da aula para a realização das atividades e orientações para a avaliação das aprendizagens. O Guia do Livro Didático (GLD, 2016) para o EF (anos iniciais-

Alfabetização e Letramento Língua Portuguesa) no qual também baseamos parte de nossas análises, sendo elas em relação ao AE, diz que:

O Manual ou Livro do Professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno. Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas. (GLD 2016 p. 18)

Por isso mesmo, espera-se do MP que além de explicitar a forma de organização da obra, os pressupostos teóricos e metodológicos que revelam a proposta didático-pedagógica das atividades, que amplie para o professor possibilidades de trabalho, sem com isso, robotizar sua prática. A orientação da prática não deve ser confundida com rígida sequência de comandos para o professor realizar, assim como a busca de interrelação de conteúdos, não pode dar margem para a não flexibilização da sequência didática. Principalmente se tratando de EI, o interesse das crianças pode ser o ponto de partida das experiências de ensino e aprendizagem. Esperar que sigam diária e ininterruptamente a proposta do AE é ignorar as necessidades infantis e as complexidades do dinamismo presentes no ensino e na aprendizagem que algumas vezes pede repetição de conteúdo, com novas metodologias, que puxam novos conteúdos.

Pesquisa de Adrião, Damazo e Galzerano (2013) sobre a opinião de 314 professores da EI que adquiriram AEs em 2011 em São Paulo, apontou que muitos profissionais da educação já iniciam a carreira dentro da lógica privatizante. Mesmo aqueles com mais tempo de serviço, em algum momento, foram surpreendidos com a aquisição de AEs pela rede de ensino, porque essa é uma condição imposta. A esses professores é também imposta a lógica gerencialista das empresas, pois as escolas com AEs incorporam os princípios da qualidade, eficácia e desempenho, que as autoras associaram como a volta do tecnicismo.

Dos 314 professores entrevistados, as pesquisadoras constataram um alarga aceitação do material, o que demonstra a falta de reflexão crítica que vínhamos apontando. Mas, essa aceitação nada mais é do que o reflexo direto da formação desses professores. Apenas 5,3% do currículo do curso de Pedagogia é destinado a EI. Do quantitativo de professores participantes da pesquisa, 80% tiveram formação em instituição privada e 16% na modalidade à distância. E, 55% das atividades complementares são propostas pelos próprios professores, o que fez as pesquisadoras questionarem a compra de um material caro que necessita ser suprido. Além disso:

Há, também, questões financeiras a serem consideradas. Os custos de aquisição e distribuição dos livros didáticos são integralmente arcados pelo Governo Federal. E, devido à escala do PNLD, o custo unitário de cada exemplar é relativamente baixo. O material apostilado, por sua vez, é integralmente financiado pelo estado ou município que o adota. Em média, o custo é de R\$ 150,00 por aluno por ano. E os recursos para financiar sua aquisição são geralmente oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Trata-se de verbas que poderiam ser empregadas em alternativas de expansão da oferta educacional ou de melhoria da qualidade do ensino, tais como: oferta de creches e pré-escolas e educação de jovens e adultos; adoção da jornada integral no ensino fundamental; oferta de cursos técnicos e profissionalizantes; incrementos na remuneração dos profissionais da educação; instalação de laboratórios e equipamentos diversos nas escolas. (BRITTO 2011, p. 14-15).

Semelhantemente a Adrião (et al 2013), Dantas e Almeida (2014, p. 242) pesquisaram a opinião sobre o uso de AEs, com número mais reduzido de sujeitos, porém não menos importante. A pesquisa foi realizada com 12 sujeitos, sendo 5 diretoras, 1 coordenadora pedagógica e 6 professoras de 4 escolas da rede particular de Uberaba (MG), com presença de AEs no EF e na EI.

Vamos aqui nos ater, especificamente, sobre essa última por ser ela o contexto do nosso objeto de pesquisa. Dos 12 sujeitos entrevistados, apenas uma diretora disse não ser de acordo com o uso desse recurso na EI porque promove o ‘engessamento’ e a homogeneização, desrespeitando a flexibilização do tempo e dos objetivos dessa etapa. E, também porque ‘engessa’ a escola pelo fato de a implementação de sua filosofia e o Plano Político Pedagógico (PPP) ser inviabilizados. A mesma preocupação em relação ao PPP da escola, não foi mencionada em nenhuma das outras 3 escolas, que consideraram a suficiência dos AEs para ditar o rumo pedagógico de suas instituições de ensino.

Ao traçar como um dos objetivos específicos da pesquisa, a relação entre a escola e os pais de alunos, as pesquisadoras constataram a existência de desconfiança dos pais em relação aos professores dos filhos, que exigem a utilização de todo o AE, para justificar o investimento feito por eles (p. 240). Elas constataram ainda, que a visão de EI que se pode inferir a partir da adoção dos AEs é de que a mesma é um *devoir*, como um preparo para o ensino escolar e a visão de criança como aluno, onde o centro não é o aluno, mas o material em si.

Concordamos com Nascimento (2012) ao afirmar que a EI não é um *devoir*, não é ela preparo para etapas posteriores de ensino, mas também, não é ela uma instituição não escolar. Como Arce e Martins (2010, p. 30-31) defenderam que “a educação de crianças menores de

seis anos deve ocorrer em uma escola”. O trabalho realizado com as crianças, para ser pedagógico precisa ser intencional e dirigido. O ensino torna-se o eixo do trabalho, o que envolve a construção de conhecimentos. Para isso, as peculiaridades da criança não precisam ser desrespeitadas. A criança continua a ser criança, como um ser em construção, com direito de aprender. Enquanto aprende, ela também se humaniza como ser social.

Apesar de estarmos de acordo com muitas das afirmações de Adrião (et al 2013), distanciamos-nos de sua linha de pensamento que vê precocidade na alfabetização das crianças da educação infantil. Não nos repetiremos sobre as razões já expostas nessa pesquisa, sobre a justa inserção da criança nas práticas de leitura e escrita já na EI. E, em relação às diretrizes curriculares - **d’o que** ensinar na EI- defendemos sua necessidade, por pelo menos dois motivos: a ausência de especificidade na formação do professor de EI nos cursos de Pedagogia, que a própria Adrião (2009) apontou, e a ausência de metas de ensino (MORAIS, 2012; CRUZ 2012). Portanto, um norteamento para esse professor da EI, saber exatamente o que fazer na sala de aula, é mais do que suficiente para justificar a existência de documentos que versam sobre o currículo para a EI. Embora tenha sido concebida a BNCC, ainda deixou a desejar no que diz respeito ao ensino da língua escrita.

Correa e Adrião (2014) realizaram um estudo de caso, de cunho etnográfico, que com dois tipos de AEs, adotados em municípios paulistas e, nele, as pesquisadoras chegaram a conclusões importantes. Foi então esse estudo chamado pelas mesmas de reflexão sobre as atividades dos AEs, confrontadas com a tese de Leontiev (2003) e a legislação do currículo para a EI (DCNEIs). Os AEs por elas analisados, foram denominados de **A** e **B** e foram produzidos em 2012. Correa e Adrião (2014) analisaram tipos de atividades, tipos de comandos e a concepção de criança neles implícitos. Segundo elas, houve ausência de participação democrática na construção das DCNEIs e destacaram que a metodologia dos AEs na apresentação dos conteúdos para a EI se assemelham às práticas do EF. Em geral, o que encontraram nesses AEs foram atividades de coordenação viso-motora, que julgaram como não favoráveis para o ler e escrever com significado, que consideraram se assemelhar aos exercícios mimeografados do passado. Em relação às atividades de escrita destacaram:

Ainda em “línguas”, o que mais encontramos são atividades de treino e memorização do alfabeto, às vezes “disfarçado” sob a chamada a uma pseudobrinCADEIRA, o que em vez de ajudar, tornando a aprendizagem da escrita mais prazerosa, dificulta a compreensão da linguagem em suas características próprias e em sua função social. Como exemplo, temos um jogo de memória com imagens das antigas cartilhas com o propósito de ensinar as vogais - abelha, estrela, índio, óculos, uva e urso compõem o jogo. Outra atividade presente é aquela em que dada uma palavra, o próprio nome,

o de um amigo, ou o da professora, por exemplo, as crianças devem circular, pintar ou marcar as letras em um conjunto, identificando apenas a letra inicial ou final. (PINHEIRO e ADRIÃO, 2014, p. 385).

Também, as autoras encontraram diretivismo nos comandos, como “siga a seta, pinte de azul, faça isso e depois aquilo...” (p.392). A esse respeito, assim como nas atividades, sentimos falta de exemplificação das afirmações, com a apresentação das atividades extraídas dos próprios AEs que ajudassem a evidenciar ou não os argumentos. Não vemos problema em anunciar comandos de forma explícita, uma vez que é preciso expor com clareza o que se deseja. A ausência de comandos ou ausência de clareza no que se deseja, resulta num ponto negativo nos critérios de avaliação de um LD, por exemplo.

E, por fim, alegaram que a concepção de criança, que perceberam nos dois AEs, foi de criança como tábula rasa por desconsiderarem os conhecimentos prévios das mesmas, que evidenciaram nos exercícios de cobrir numerais. Nesse estudo, também demonstraram que esses recursos ferem os dois princípios básicos da EI que são as interações e as brincadeiras. Destacaram, ainda, que qualidade deve se expressar em termos de respeito ao tempo, ritmo e interesse das crianças. Além de terem constatado que os AEs não se coadunam com o Artigo 9º das DCNEIs, que prevê o lugar das diversas linguagens e a interação e conhecimento da criança, das manifestações tradicionais e culturais do país. Ou seja, para Correa e Adrião (2014) as experiências infantis é que devem ser valorizadas como ponto de partida para as aprendizagens na EI, e a divisão do saber por conteúdo é uma prática inadmissível nessa fase.

Boito e Barbosa (2016) pressuporam o mesmo. Para essas últimas, citando as DCNEIs (2009) as experiências que suscitam a construção do saber pela criança precisam ter uma profunda relação com a vida cotidiana. Enquanto, as primeiras autoras analisaram a concepção implícita de criança em AEs, as últimas analisaram a concepção implícita de professor nos LDs. Sobre os LDs, Boito e Barbosa (2016) chegaram a duas conclusões: a docência implicada nesses recursos estaria centralizada nos conteúdos das áreas de conhecimento e na centralidade da ação do adulto, que por sua vez, tem a autonomia negada. Portanto, para essas autoras, os LDs, semelhantemente aos AEs, apregoam seguir o que diz as DCNEIs em relação ao currículo, nos eixos das interações e brincadeiras, mas na verdade negam esses princípios. Os conteúdos eleitos, a quantidade de páginas e a metodologia linear e estruturada dos AEs, sugerem que não existe brecha para o professor fazer qualquer coisa diferente do que propõem, sendo um simples aplicador de tarefas, conforme argumentaram “Neste, encontramos um percurso já definido, sem grandes possibilidades de ser construído coletivamente e de emergir da realidade das crianças, pois as atividades e os conteúdos a

partir de áreas de conhecimento são os conhecimentos privilegiados.” (BOITO; BARBOSA 2016, p. 7).

Enquanto as DCNEIs estão centradas na criança, como já vimos, mais uma coisa que distancia os LDs sob a análise de Boito e Barbosa (2016) que dizem se embasar nesse documento tem sua centralidade no professor, no sentido de que a realização das atividades está na dependência de que o mesmo as gerencie. A autonomia da criança também é negada, porque não conseguem realizar sozinhas as atividades, sempre estarão condicionadas a que o professor as ajude. Boito e Barbosa (2016, p. 10) constataram a homogeneidade do currículo, o controle na ação de professores e das crianças e a formação docente com foco na não escuta do aluno. Sendo assim, a relação dialógica com o conhecimento não parece importar. Isso fica ainda mais evidenciado no MP também analisado, porque constavam notas explicativas de qual vocabulário o professor deveria usar. A concepção de professor implícita, que foi encontrada nessa pesquisa, é a de detentor do saber e de alguém que ao invés de complexificar a aprendizagem por meio de situações desafiadoras, as simplifica, uma vez que a elaboração de hipóteses pelas crianças e a resolução de problemas, inexistem nas atividades apresentadas.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa consiste em analisar a qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, presentes em Apostilados de Ensino (AE), destinados para a Educação Infantil (EI), grupo V ou Infantil II¹⁰.

É uma pesquisa de caráter qualitativo por se inserir dentro do quadro de características básicas de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994): pretende-se compreender o objeto estudado, no contexto de sua realidade, com ênfase muito mais no processo mais do que no produto da pesquisa, seguida de análise indutiva dos dados. Optamos por utilizar os métodos quantitativos e qualitativos. Procuramos aliar as duas metodologias a fim de alcançar os objetivos pretendidos em relação à análise *inter* e *entre* os recursos didáticos (AEs). Como bem argumentou Gatti, a combinação da análise de dados numéricos e qualitativos pode auxiliar na compreensão dos problemas educacionais, enriquecendo “a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado” (GATTI, 2004, p. 13).

Concordando com Gatti, Delzin e Lincoln (2006) situam ainda, a complementaridade dos métodos qualitativos e quantitativos para validação dos dados. A quantificação de certos dados, sendo nosso estudo de análise comparativa, nos permitirá verificar determinados aspectos, em suas ocorrências ou ausências, que irão corroborar para compreensão e interpretação do nosso objeto de pesquisa. Além disso, ao nos propormos a identificar a opinião dos professores sobre estes recursos, o que demandará uma análise qualitativa dos dados, possibilitará uma maior compreensão do problema investigado, somando-se o que emanará dos próprios AEs mais o “olhar” dos sujeitos que lhes dão ou não, a real efetividade. O esforço da reflexão mencionado por Gatti é sem dúvida inerente ao próprio método qualitativo, na medida em que se dispõe a contribuir para a construção do conhecimento, sem perder de vista a natureza própria das Ciências e Sociais.

Dentre as várias abordagens qualitativas, recorreremos à Análise de Conteúdo na Perspectiva de Laurence Bardin (2011), que assim a definiu:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

¹⁰ Grupo V ou Infantil II são termos diferentes para designar o mesmo grupo de crianças de cinco (5) anos de idade, que estão no último ano da Educação Infantil.

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 37).

Esse cabedal de técnicas visa desvelar o conteúdo de uma mensagem, bem como o seu significado, através da dedução lógica. Desse modo, os resultados procedentes da Análise de Conteúdo, uma vez tratados com os devidos cuidados necessários e exigidos por esse tipo de análise, podem ser “confirmados” ou “infirmados” por qualquer pessoa que o desejar. Chega-se assim, às duas funções para a qual a Análise de Conteúdo foi criada: a superação da incerteza e enriquecimento da leitura das mensagens, para além do aparente.

Consideramos ser a Análise de Conteúdo essencial para o que pretende esse projeto de pesquisa, uma vez que possibilita quantificar elementos, mas a partir deles, oferecer subsídio para inferir e interpretar. A dedução lógica ou inferência a que nos conduzirão os dados referentes às atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética presentes nos AEs para a EI, podem responder a duas questões: o que conduziu a determinados conhecimentos sobre a língua escrita e quais as consequências disto para as crianças e para a prática do professor. Os “achados” que dessas questões emanarem, explicitarão as concepções desses materiais a cerca da criança, do professor e da língua escrita. Assim também, a Análise de Conteúdo aplicada nas entrevistas semi-estruturadas, que nos permitirá verificar a opinião dos professores sobre as atividades que envolvem o sistema de escrita alfabética e o uso geral de AEs na EI.

A análise de conteúdo deve passar por três fases: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento e análise dos resultados que demanda processos de descrição, inferência e interpretação. Explicaremos a seguir a combinação entre a análise documental e a análise de conteúdo como técnico complementares, aplicadas ao nosso objeto.

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL E ANÁLISE DE CONTEÚDO

Sendo a fonte de nossa investigação materiais impressos, eles se situam dentro da definição de documentos, que de acordo com Phillips (1974, p. 187) são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. A análise documental “se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...]” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.38). Esse tipo de análise, conforme Oliveira (2007) é caracterizada “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas,

cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (p. 69). O contexto de nosso objeto de pesquisa, que é a língua escrita, se insere justamente em documentos que até então na receberam nenhum tratamento, são os Apostilados de Ensino (AEs) na Educação Infantil (EI).

Aliamos então, a análise documental à análise de conteúdo (BARDIN, 2009), sob o ângulo da análise temática ou categorial. Ciente das peculiaridades de cada uma dessas análises vimos nas diferenças entre elas, a possibilidade de complementaridade e contribuições de ambas. A análise documental trará à tona a representação condensada da informação e a análise de conteúdo, por sua vez, trará à tona as mensagens para além da aparência. Pois, a análise temática, oferece as “rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2009 p. 32).

Nos AEs e nas entrevistas semi-estruturadas será realizada a análise temática categorial da Análise de Conteúdos de Bardin (1979). A seguir, explicaremos como se deu o percurso metodológico e o porquê de nossas escolhas.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, apresentaremos os objetivos da pesquisa. Em seguida, apresentaremos a justificativa para a escolha dos volumes de AEs para a Educação Infantil a serem analisados. Adiante, apontaremos as características dos municípios que adotaram esses materiais, no intuito de contextualizar nossas análises. Depois, apresentamos os critérios para a escolha de nosso campo de pesquisa e dos sujeitos participantes. E finalmente, descrevemos nossos procedimentos de análise dos dados.

3.2.1 Objetivos

Nosso objetivo geral foi: investigar a qualidade das atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética presentes em coleções de apostilados de ensino (AEs), destinados à Educação Infantil e qual a opinião das professoras sobre estes materiais.

Nossos objetivos específicos foram:

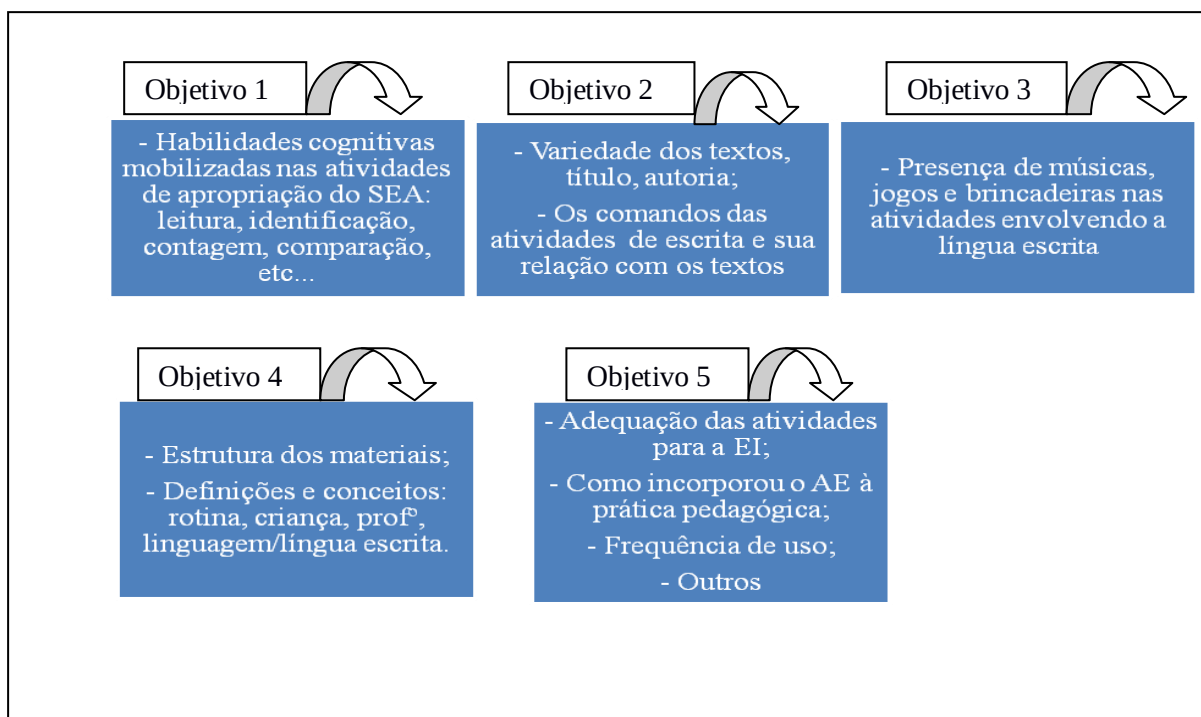
- ✓ Analisar as habilidades cognitivas provenientes das atividades relacionadas à apropriação da escrita alfabética nos volumes de AEs e MPs;

- ✓ Caracterizar os textos presentes nos AEs e MPs e sua relação com as atividades de apropriação da escrita alfabética;
- ✓ Verificar a integração de algum componente lúdico nas atividades de apropriação da escrita alfabética nos AEs;
- ✓ Analisar a organização estrutural dos AEs com pretensão de sugestionar a rotina e a aula, bem como definições e conceitos presentes nos MPs;
- ✓ Identificar a opinião das professoras sobre o uso de AEs na EI e como avaliam algumas atividades presentes nos AEs Sistema de Ensino Aprende Brasil (SAB) adotado por Recife em 2014/2015.

Considerando os objetivos em mente, elencamos algumas categorias a priori, porém adotamos a flexibilidade durante todo o processo, por reconhecer que novos elementos de significação, certamente, podem surgir dos documentos, o que torna nossas categorias mistas.

Para melhor sintetização, apresentamos a seguir um quadro que explicita a relação entre os objetivos e as informações a priori buscadas nos AEs.

Quadro 5- A relação entre os objetivos da pesquisa e os AEs



Fonte: elaborada pela autora (2016)

As categorias dos objetivos 1, 2 e 4 foram elaboradas com base nos conceitos e parâmetros encontrados em Gérard e Roegiers (1998) e no Guia do Livro Didático de alfabetização 2016; além das pesquisas de Albuquerque e Moraes (2011) e Gomes e Moraes (2015). No objetivo 3 as categorias vieram da própria teoria que envolvem a EI e no objetivo 5, as categorias serão elaboradas a partir das falas dos sujeitos. Além disso, a flexibilidade do processo de análise, como já dissemos, permitiu que outras categorias fossem agregadas e, algumas anteriores, alteradas.

Embora o nosso objeto de pesquisa seja, especificamente, a língua escrita (da faceta linguística), estamos tomando também e apenas, alguns dos aspectos da dimensão da linguagem escrita (das facetas interativa e sociocultural da linguagem), por querer evidenciar ou não nos materiais, a preocupação para com o “alfabetizar letrando” (Soares, 2003). Indo na direção do nosso objetivo específico de número 2, buscamos elencar os textos, dos quais extraímos a quantidade e a variedade, e em seguida, estabelecemos a relação entre eles e as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética.

No AE elaboramos as categorias iniciais com base nas pesquisas que analisaram livros didáticos de alfabetização, porque os focos das análises dessas pesquisas estão baseados nos

princípios do SEA e na consciência fonológica, além das habilidades cognitivas que as atividades precisam provocar nas crianças, independente do ano escolar em que as crianças estejam. A partir disso, entendemos que esses mesmos critérios devam ser considerados quando se tratam de atividades para a EI. Na análise do MP organizamos as categorias em: conceitos e definições sobre vários aspectos envolvendo o ensino e a aprendizagem da língua escrita, formas de organização do trabalho na EI; formas de intervenção e avaliação do aluno. Evidenciar a presença do lúdico nas atividades de escrita corrobora para desvelar as metodologias nas quais se apóiam os AEs, finalizando com o que pensam as professoras sobre as atividades envolvendo o SEA e o uso de AEs na EI, além da participação das mesmas na avaliação de 11 atividades do AE SAB adotado em Recife. A seguir explicaremos como se deu os procedimentos do projeto de pesquisa.

3.3 ESCOLHA DOS MATERIAIS

Para escolha dos materiais a serem avaliados, fizemos um estudo exploratório em 43 municípios pernambucanos que utilizaram algum livro didático ou apostilado de ensino na Educação Infantil (grupo V ou infantil II), entre os anos de 2012 a 2016. A busca foi feita através de contato com as secretarias municipais de educação, por meio de mídias sociais (Facebook, e-mail) e telefonema, perguntando sobre a aquisição dos materiais acima mencionados para o ensino infantil. Alguns municípios responderam através do Facebook ou e-mail, de duas formas: 1) enviando o telefone das secretárias de educação; 2) enviando imagens da capa dos LDs ou AEs da Educação Infantil.

A maioria das secretarias de educação dos municípios não respondeu a nossa solicitação. Do total de 43 municípios, obtivemos por ocasião de nosso estudo exploratório (início de 2016), 3 tipos de dados iniciais:

- Cinco (5) municípios, afirmaram não utilizar livro didático ou apostilado de ensino na Educação Infantil (Camaragibe, São Lourenço da Mata, Buenos Aires, Goiana e Moreno);
- Quatro (4) municípios afirmaram não ter no momento inicial da pesquisa, ano de 2016, mas já ter tido livro didático ou apostilado de ensino na Educação Infantil, entre os anos de 2012 a 2015 (Recife, Carpina, Cabo de Santo Agostinho e Caruaru);
- Cinco (5) municípios estavam utilizando um desses materiais em ano recente, 2016, na Educação Infantil (Flores, Itapissuma, Vitória de Santo Antão, Garanhuns e Orobó).

Dentre os municípios que responderam que usavam coleções completas (um volume por área de conhecimento), consideramos apenas os volumes que correspondem à língua portuguesa. O mesmo procedimento foi levado em consideração nas coleções que eram integradas, onde realizamos o recorte que dizia respeito apenas à língua escrita. Portanto, delimitamos a escolha dos materiais que foram utilizados nos últimos cinco (5) anos, 2012-2016, para o grupo V ou Infantil II, nos municípios pernambucanos. Os volumes que correspondiam a esses critérios foram:

- ✓ Município do Recife – Sistema de Ensino Aprende Brasil- Positivo, 2014-2015;
- ✓ Município do Carpina – Alfa e Beto- Instituto Alfa e Beto, 2012-2014;
- ✓ Município de Cabo de Santo Agostinho- Entrelinhas- SEFE, 2013;
- ✓ Município de Garanhuns- Aprender Construindo- IMEPH, 2016;
- ✓ Município de Flores- Fazendo e Aprendendo: mundo das coisas- Gafset, 2016.
- ✓ Município de Vitória de Santo Antão – Por Aqui Passou... – Bagaço, 2016;
- ✓ Município de Itapissuma – Estação Criança – Quinteto, 2016;
- ✓ Município de Orobó – Prosinha – Saraiva, 2016.

Pretendíamos que os AEs fossem analisados nas suas próprias composições (material da criança), como também no que chamaremos aqui de composição extra, que é o manual do professor (MP), cujo papel é

[...] se os seus actores se derem a esse trabalho, contribuir com uma imensidade de pistas novas, de novos instrumentos e de novas práticas que tenham em conta a evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos. (GERARD E ROEGIERS, 1998, p. 89)

Essa contribuição do MP é possível, de acordo com os autores, se os atores se derem ao trabalho de dele extraírem “as pistas”, indo para além da abordagem linear das aprendizagens. Por esse motivo, consideramos a necessidade de avaliar os textos e as atividades a mais, de apropriação da escrita presentes nos MPs. O acesso a maioria dos materiais didáticos e seus respectivos MPs foram de certa forma fácil e possível, com exceção dos materiais (LD ou AE) de três (3) municípios (Cabo de Santo Agostinho, Garanhuns e Flores) e do MP da cidade de Vitória de Santo Antão.

O material didático do município do Cabo de Santo Agostinho que tivemos acesso se referia ao grupo IV ou Infantil I, que corresponde às crianças de quatro anos de idade, que não foi nosso foco. Contatos foram feitos com a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Cabo de Santo Agostinho, onde o livro referente ao G V não foi encontrado. Encaminhamos um ofício para a editora explicitando os objetivos de nossa pesquisa e o desejo de termos acesso ao material de grupo V por ela produzido. A mesma retornou o contato, solicitando endereço para envio do material solicitado, mas este não chegou até nós.

Os materiais didáticos dos municípios de Garanhuns e Flores não foram possíveis o acesso, por questões relacionadas à perda de contato ou ausência de resposta por parte da SME. Tentamos contato, por meio de e-mail ou site das próprias editoras produtoras dos materiais, porém, não obtivemos respostas. Quanto à ausência do MP de Vitória de Santo Antão, segundo informações da própria SME, ao ter ofertado formação continuada aos professores diretamente com as autoras do LD, o município decidiu dispensar a compra do MP. Esgotadas todas as possibilidades de acesso aos materiais dos municípios acima mencionados, restaram-nos estes que apresentamos a seguir no quadro 6:

Quadro 6- Materiais didáticos que tivemos acesso para a pesquisa

	Municípios	Nome da coleção	Tipo de material didático	Quantidade de volumes	Autoria	Editora
1.	Recife	Sistema de Ensino Aprende Brasi	Apostilado de ensino	4	Stival, Simone.	Positivo
2.	Carpina	Alfa e Beto	Apostilado de ensino	2	Mazzuchelli, D. S. R.; Rodrigues, A. C. A.; Oliveira, J. B. A.	Alfa e Beto
3.	Vitória de Santo Antão	Por Aqui Passou...	Livro didático	1	Lima, Rosângela; Soares, Maria.	Bagaço
4.	Itapissuma	Estação Criança	Apostilado de ensino	1	Scala, J. L.; Rodrigues, A.; Presser, Margaret.; Scala, R. L.	Quinteto
5.	Orobó	Prosinha	Apostilado de ensino	2	Adas, Anita; Musa, Cristiana.	Saraiva
T.	-		-	10	-	-

Fonte: elaborado pela autora (2016)

Cerca de dez (10) volumes foram os materiais a que tivemos acesso, que constituíram o nosso *corpus* de pesquisa. Porém, dada a natureza diferenciada do LD em relação ao AE, decidimos prosseguir apenas com a análise comparativa dos AEs, uma vez que foram em maior número, como também foram mais facilmente encontrados na rede pública de ensino. Finalmente, restaram nove volumes de AEs para nossas análises e seus respectivos MPs.

Consideramos para além do nosso objeto de pesquisa, a importância de caracterizar o contexto sócio-econômico e educacional dos municípios que adquiriram AEs na EI em Pernambuco. Isso se deveu ao fato desses dados nos revelarem a condição mais geral dos municípios e a quantidade de AEs comprados tendo em vista o número de matrículas no segmento da EI. Isso também nos ajudou na escolha do campo de pesquisa apresentado mais adiante.

3.4 CARACTERÍSTICAS DOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS

Apresentamos algumas considerações para melhor compreensão da estrutura dos municípios e sua relação com a adoção das coleções de AEs na EI, destacando a pesquisa realizada sobre a adoção de AEs para a Educação Infantil, no estado de São Paulo (ADRIÃO et al, 2009). Esta pesquisa apontou que é comum a compra dos AEs, principalmente, em municípios muito pequenos e pequenos. Mesmo nos resguardando das diferenças geográficas e populacionais entre os estados de São Paulo e de Pernambuco, pareceu-nos pertinente enveredar na busca por dados populacionais, para verificar sua relação direta com a compra desses materiais, mas não apenas isso, também outros índices que nos pareceram importantes, como a soma das riquezas de cada cidade, através do PIB (Produto Interno Bruto) e o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano).

Para isso, inspirada em Adrião (et al, 2009) criamos uma escala com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativo aos quatro municípios pernambucanos, cujos AEs tivemos acesso. Apesar de inspirada em Adrião (et al 2009), a classificação abaixo não foi feita tal qual a do estado de São Paulo, porque como dissemos, os estados de São Paulo e de Pernambuco são territórios muito diferentes em extensão e população. O quadro abaixo, portanto, apresenta uma classificação de acordo com o que nós consideramos ser em termos quantitativos, a representação de municípios pequenos, médios e grandes para o nosso estado. Nossa referência de cidade pequeniníssima para Pernambuco, foi Fernando de Noronha com 3.016 habitantes, para daí procedermos as demais classificações.

Quadro 7 – Número de habitantes e classificação das cidades pernambucanas

Cidades pequeniníssimas - menos de 10.000 habitantes

Cidades muito pequenas- mais de 10.000 habitantes

Cidades pequenas- mais de 20.000 habitantes

Cidades médias- mais de 50.000 habitantes

Cidades grandes- mais de 100.000 habitantes

Cidades muito grandes- mais de 300.000 habitantes

Cidade metropolitana – mais de 500.000 habitantes

Fonte: elaborada pela autora com base no IBGE de 2010- (2016)

A hipótese constatada por Adrião et al (2009) apontou que os AEs estavam mais presentes em cidades muito pequenas e pequenas, devido a municipalização do EF, que compartilha da relação público-privado e ainda, o AE promete o gerenciamento da educação local, onde existe uma carência técnico-administrativa. Para contextualizar a realidade de Pernambuco, vejamos o quadro a seguir, com números que dizem respeito aos municípios que se inserem em nossa pesquisa.

Quadro 8- Índice populacional – ano 2010 e 2016

Índice populacional (Censo 2010)	Município	População estimada (Ano 2016)
1.537.704	Recife	1.625.583
74.858	Carpina	81.054
23.769	Itapissuma	26.073
22.878	Orobó	23.717

Fonte: Tabela adaptada pela autora com base nos dados do IBGE 2010- (2016)

Tivemos a preocupação em verificarmos a quantidade da população do ano 2010 (que são os dados que aparecem no site do IBGE- cidades) e comparamos aos da população estimada em 2016, para vermos possíveis alterações. O que podemos ver é que as cidades cresceram em número de habitantes. Comparando-se os quadros 3 e 4, percebemos que pelo menos os AEs estiveram ou estão presentes em municípios, considerados em nossa escala, pequenos (Itapissuma e Orobó), médio (Carpina) e metropolitano (Recife). Se ainda

considerássemos as cidades cujos materiais não tivemos acesso ou fizemos a necessária dispensa, veríamos situando em nossa escala, cidade pequena (Flores), cidades grandes (Cabo de Santo Agostinho, Vitória de Santo Antão e Garanhuns) e cidade muito grande (Caruaru) que utilizaram AEs na EI. A hipótese de Adrião (et al, 2009), não se repetiu na realidade pernambucana.

Com base nisso, fomos também investigamos a soma de riquezas dos municípios, cujos dados obtidos correspondem aos anos de 2012 e 2013 porque atendem ao ano inicial do recorte de nosso *corpus* (2014-2016) e apenas daqueles municípios cujos AEs acessamos, assim como o IDHM, vistos no quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Soma de riquezas e IDHM dos municípios pernambucanos

Municípios	PIB nominal (valor bruto total - ano referência 2012/2013)	IDHM (ano 2010)
Recife	30 bilhões de reais	0,772
Carpina	1. 016. 401 mil	0,680
Itapissuma	1. 120. 509 mil	0,633
Orobó	123. 574 mil	0,610

Fonte: IBGE - de 2012 e 2013 - (2016)

Verificamos nesse quadro, que não se trataram dos municípios considerados entre os mais pobres do estado; com destaque para a capital, que supera a todos os municípios em arrecadação e desenvolvimento. Vale lembrar também, que a compra de AEs por esses municípios foi feita com recursos próprios, uma vez que a compra não estava vinculada a nenhum programa de nível estadual ou federal.

Aprofundamos a análise na estrutura dos municípios de nossa pesquisa e consideramos também, a oferta de vagas na Educação Infantil, que antes era privilégio apenas dos que podiam pagar por ela na rede privada. Para isso, investigamos o quantitativo de vagas ofertadas na rede pública de ensino. O intuito foi termos uma visão geral do público que se esperou atingir com a compra dos AEs. Nosso interesse foi em relação ao número de matrículas das crianças de 4 e 5 anos de idade de cada município com AEs. Os dados foram baseados no censo 2010, com exceção de Recife, cujo dado data do ano 2013. Isto se deve ao fato de que o site (<http://www.observatoriodopne.org.br>) não apresentou os mesmos indicadores e ano desses indicadores de forma igual para os quatro municípios em questão.

No entanto, esse fato foi bastante favorável em relação à Recife tendo em vista que a compra de AEs em 2014 tomou como base o número de matrículas do ano anterior (2013) e foi o AE que selecionamos para a entrevista com as professoras que detalharemos mais adiante. O quadro 10 aponta os dados.

Quadro 10 – Número de matrículas na Educação Infantil na rede pública dos municípios pesquisados

Municípios	Número de matrículas na EI
	2010/2013
Recife	82.107
Carpina	2.022
Itapissuma	634
Orobó	632
Total	85. 395

Fonte: IBGE/Censo Demográfico / Preparação: Todos Pela Educação (2016)

Como podemos perceber o número total de matrículas na Educação Infantil na rede pública destes municípios revelaram a possível quantidade de compra dos recursos por criança. Os dados nos revelaram números significativos de aquisição. Desta forma, destacamos a importância de analisar os materiais dos municípios de Recife, Carpina, Itapissuma e Orobó e saber qual a opinião das professoras de Recife acerca do material, a fim de compreender melhor o investimento feito pelos referidos municípios.

3.5 CONHECENDO A COMPOSIÇÃO DOS AEs

Conforme já apontado na fundamentação teórica desse estudo, a compra de exemplares de tipo AEs, traz consigo uma diversidade em produtos e serviços como parte do “pacote”, como podemos ver nos quadros que se seguem.

Quadro 11- Conjunto de produtos e serviços oferecidos pelos AEs (I)

Produtos e serviços	SAB - Positivo	A&B - Instituto Alfa e Beto	ESC - Quinteto	PRO- Saraiva
Material didático para as crianças e famílias	Livro didático integrado (bimestral), acompanhado de material de apoio: alfabeto móvel, material cartonado, histórias infantis.	Livro integrado (dois volumes), material de apoio: fichas de atividades e livro gigante.	Livro integrado. Material de apoio: Datas comemorativas e passeio cultural pelo Brasil, cartonados e adesivos, trenzinho de atividades e Conversando com a família.	Livro em dois volumes integrados: (semestral). Material de apoio: fichas cartonadas, Conversando com a família.

Fonte: elaborado pela autora com base nos sites das editoras- (2017)

São esses os itens que compõem o conjunto de produtos e serviços oferecidos às crianças e em alguns casos, até as famílias das crianças. Os caracterizamos aqui, nessa pré-análise, porque foi a partir do “pacote” que elegemos os elementos sobre os quais nos debruçaríamos: o AE da criança e o MP. No entanto, já a partir da organização inicial dos materiais, que já nos dão indícios para inferir e interpretar algumas coisas, não vimos problemas em fazer análises mais gerais. Percebemos então, no quadro acima, a intenção dos AEs através do livreto destinado às famílias, de instruí-las quanto à forma de colaboração que podem dar na educação escolar das crianças pelas quais são responsáveis. Quanto ao conjunto de serviços oferecidos aos professores, o quadro 12 nos mostrou mais que a presença do MP.

Quadro 12- Conjunto de produtos e serviços oferecidos pelos AEs (II)

Produtos e serviços	SAB - Positivo	A&B - Instituto Alfa e Beto	ESC - Quinteto	PRO- Saraiva
Material para os professores	Manual do professor acompanhado do AE do aluno em formato reduzido. Boneco papai-nomes, CD de músicas e contos.	Manual do professor com AE do aluno reduzido. Bonecos Alfa e Beto. CD com músicas.	Manual do professor com AE do aluno reduzido. CD com músicas, material cartonado, histórias infantis.	Manual do professor, CD, material cartonado.

Formação continuada	Assessoria pedagógica para professores e equipes técnicas das SME.	Soluções educacionais- melhores práticas, currículo para EI e proposta Guia de EI- análise das propostas pedagógicas. Manual do gestor- apresenta “soluções eficientes para os mais diferentes desafios”.	-----	-----
----------------------------	--	---	-------	-------

Fonte: elaborado pela autora com base nos sites das editoras- (Abril 2017)

Os professores ganharam materiais para trabalhar com as crianças nas salas de aula e ainda formação continuada em serviço. A formação não se restringiu aos professores, mas também abarcaram a equipe técnico-administrativa da escola e a equipe gestora, com material com pretensão de soluções para os problemas próprios dessa área. Incluiu também, a interferência na proposta pedagógica das escolas. Em termos mais amplos, ofereceu serviços e produtos para gerar certa forma de controle e prestação de contas das escolas às SME. Fizeram uso positivo das novas tecnologias para ampliar as possibilidades e fontes de informação de professores e alunos, como vemos através desse outro quadro.

Quadro 13- Conjunto de produtos e serviços oferecidos pelos AEs (III)

Produtos e serviços	SEB - Positivo	A&B - Instituto Alfa e Beto	ESC - Quinteto	PRO- Saraiva
Monitoramento	Sistema de Monitoramento Digital do Brasil (SIMEB) – (dados oficiais da educação, mais questionário próprio), oferece relatórios sobre os desafios e potencialidades da educação.	Assistência técnica monitorada com uso de sistemas de informação <u>computadorizados - Zero a quatro na palma da mão.</u>	-----	-----
	Análise Diagnóstica do processo de Ensino e Aprendizagem (HÁBILE)- Analisa resultados de políticas, práticas internas e processo de	Uso de instrumentos internacionais de avaliação- ITERS-S e ECERS-S – questionários pré-	-----	----

Avaliação	aprendizagem e ensino (Ensino Fundamental).	estabelecidos, avaliação objetiva de estruturas e processos sobre atendimento de qualidade.		
Portal para acesso a conteúdo de propostas de atividades, vídeos e outras formas de apoio	Portal Aprende Brasil para alunos e professores cadastrados no sistema através de senha.	-----	-----	-----
Tecnologias educacionais	Hardwares e softwares: mesa educacional e lousas digitais.	Softwares-registro, acompanhamento dos alunos e progresso, planejamento e fichas de leitura- <u>Zero a quatro na palma da mão.</u>	-----	-----

Fonte: elaborado pela autora com base nos sites das editoras (2017)

Essas tecnologias favorecem certo tipo de monitoramento da prática do professor e do uso do material. A avaliação inserida no “pacote” restringia-se ao Ensino Fundamental, que a partir de dados oficiais ou instrumentos internacionais de avaliação, procura medir os processos de ensino e de aprendizagem. As novas tecnologias são materiais complementares do material impresso e o ambiente virtual do portal se torna a continuidade da sala de aula, em que a aprendizagem pode ocorrer para além dela. Depois de selecionados e contextualizados os AEs a serem analisados, passaremos a seleção do campo e dos sujeitos da pesquisa.

3.6 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Dentre os municípios de Recife, Carpina, Itapissuma e Orobó, cujos materiais tivemos acesso, optamos por realizar entrevistas individuais com cerca de dez professoras da rede de ensino de Recife. A escolha por esse campo deveu-se justamente ao fato de ser Recife a

capital do Estado, e ter feito a aquisição de AEs na EI, quando não possuía em termos gerais, carências de ordem técnica-administrativa para gerenciar a educação do município.

Escolhido o campo de pesquisa, procedemos à entrega de ofício, juntamente com cópia do projeto no Centro Paulo Freire. Logo após nos encaminhamos à Gerência de Educação Infantil do Recife, para pedir a indicação de professoras que tivessem uma prática pedagógica exitosa.

Considerando a presença impositiva dos AEs nas salas de aula, concordamos com Dubet ao argumentar “que os atores mudam muito mais porque mudam as regras do jogo e as condições para atuar, do que porque mudam suas ideias” (DUBET p. 23, apud CAMPOS, 2009). Foi pensando nisso, que intencionamos também investigar o que pensavam as professoras sobre a presença desses materiais didáticos na Educação Infantil e como avaliavam suas atividades; a fim de conduzir a compreensão do problema também a partir do ponto de vista dos atores.

Situar-se em pensamento, a partir do lugar social que ocupa o entrevistado é fazer um esforço que caminha para a compreensão genérica e genética do que ele é, considerando também as condições sociais das quais ele é produto, que perpassa por dois condicionamentos: os exercidos sobre a sua categoria (professor) e, os psíquico-sociais associados à posição que ocupa e sua trajetória (BOURDIEU, 2003 p. 670).

Como instrumento, utilizamos a entrevista semi-estruturada (Apêndice IV) por acreditar que, dentre os três tipos de entrevistas apresentadas por Manzini (2004 apud BELEI et al., 2008), essa é a que mais se aproxima de um de nossos objetivos: Identificar a opinião das professoras sobre as atividades do AE SAB (Sistema de Ensino Aprende Brasil) para a Educação Infantil, em Recife, e como avaliam algumas atividades de apropriação da escrita alfabética presentes nos quatro volumes. A natureza da entrevista semi-estruturada permitiu incorporar ao roteiro de entrevistas, a flexibilidade para novas perguntas oportunas à ocasião relativa ao tema e o objetivo em foco.

Chegamos aos sujeitos por meio de indicação da Gerência de Educação Infantil de Recife, colegas professoras e até mesmo os próprios sujeitos das entrevistas. De acordo com Bourdieu (p. 697, 1997) tomar a liberdade de escolher os sujeitos, entre pessoas conhecidas ou por meio de alguém que possa apresentar os sujeitos ao pesquisador, ameniza muito a “violência simbólica” inerente a relação pesquisador-pesquisado como parte do próprio processo de pesquisa.

Percorremos as escolas de Recife nos meses de Agosto a Dezembro de 2017 para apresentar a direção ou coordenação o intuito de nossa pesquisa e para que nos indicassem a

presença de professoras que atendessem aos seguintes critérios: 1) ter sido professora da Educação Infantil, grupo V em 2014 e/ou 2015, na rede pública de ensino de Recife; 2) ter tempo de serviço na Educação Infantil, preferencialmente, superior a cinco anos; 3) ter utilizado os materiais sob análise, em 2014 e/ou 2015; 3) ter disponibilidade para a pesquisa; 4) assinar o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (APÊNDICE B)** para participação na pesquisa.

Percorremos 10 escolas da cidade de Recife onde havia EI e em apenas 6 delas encontramos as 10 professoras que atendiam aos critérios. Cinco professoras que atendiam a esses critérios foram achadas no mês de Agosto (início das nossas buscas), mas as outras cinco professoras só foram encontradas entre o final de Novembro e a primeira quinzena de Dezembro de 2017. Chegamos então ao total de dez (10) professoras. Por ocasião das entrevistas, aplicamos um questionário para levantarmos o perfil destes sujeitos e os mesmos assinavam o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (APÊNDICE B)** para participação na pesquisa.

Elas responderam 19 perguntas do **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS (APÊNDICE D)** e avaliaram 11 atividades do AE SAB por nós selecionadas, para que pudessem apontar algumas estratégias por elas utilizadas ou elementos específicos da obra. O intuito era fazê-las rememorar as atividades, fazendo suas considerações, avaliações e possíveis ressalvas. Tentamos apreender os sentidos e significados que atribuíram ao material quanto a suas propostas de atividades, suas concepções teórico-metodológicas e sua adequação ou não para a etapa de ensino infantil. Nesse sentido, as categorias de análise levaram em conta aspectos relacionados ao uso de AEs na Educação Infantil e à qualidade das atividades propostas.

As entrevistas foram gravadas no celular, em dias e horários previamente agendados pelas próprias professoras, nas próprias escolas em que trabalhavam. A maioria delas optou pelo dia da aula-atividade, em que estavam um pouco mais livres para planejar e elaborar atividades para suas turmas, e no qual reservaram um tempo dessa aula-atividade para participarem da pesquisa.

Para registro, utilizamos a gravação em áudio e realizamos posteriormente a transcrição e a análise. Para garantir a qualidade da gravação e para evitar possíveis interferências, as entrevistas foram realizadas em local isolado, como a sala dos professores ou a biblioteca em dias destinados a aula-atividade.

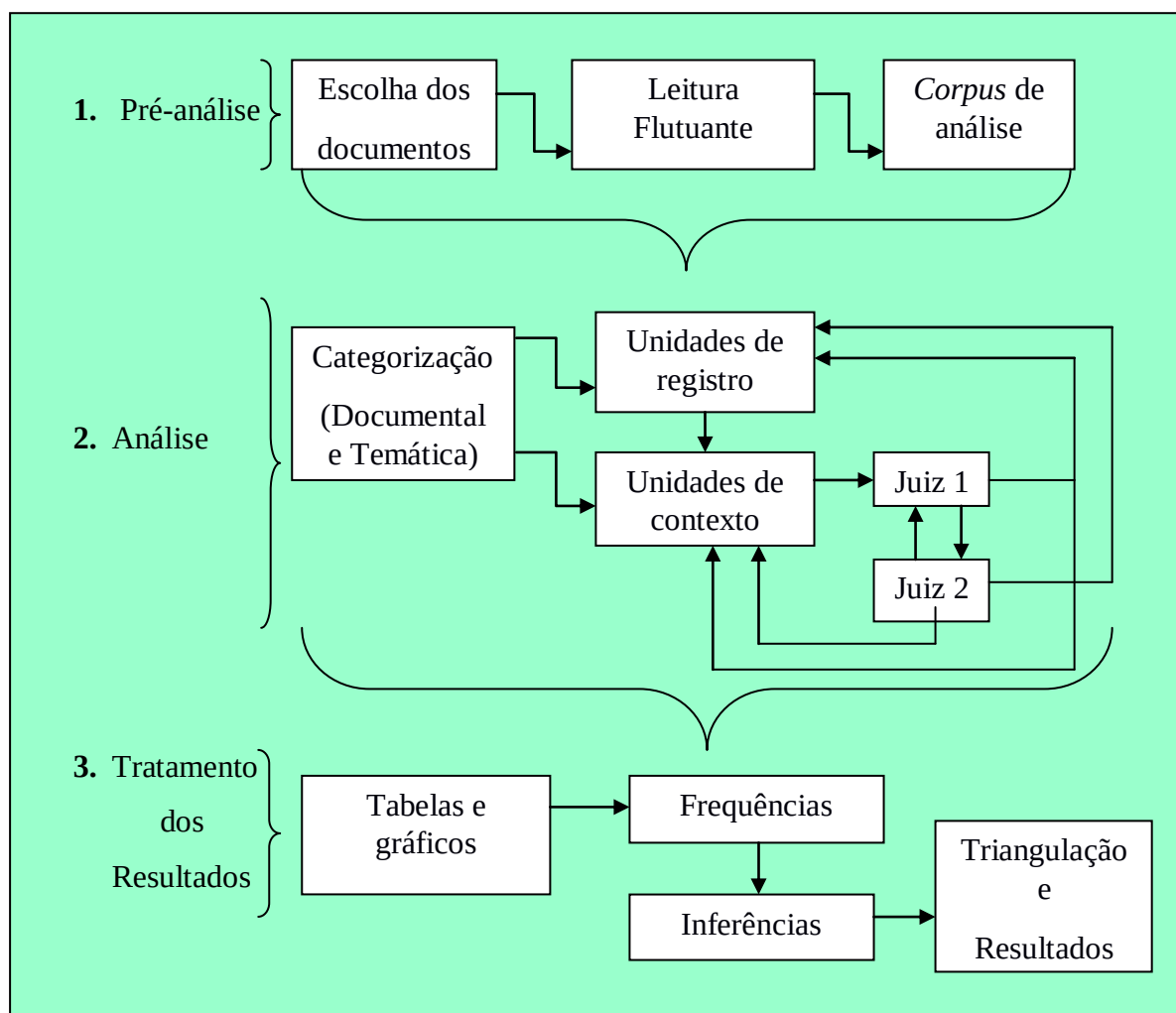
Durante as entrevistas foram mostradas as professoras algumas atividades por nós selecionadas. A escolha das atividades tiveram como critérios: 1) ter apresentado textos

rimados (poemas, cantigas populares), que permitisse explorar a CF, além de perguntas de compreensão leitora; 2) ter sido uma atividade frequente no AE (colar-destacar adesivos, por exemplo); 3) oportunizasse as habilidades de escrita de modo divertido e reflexivo (através de caça-palavras e alfabeto móvel); 4) apresentasse textos exclusivamente do MP que orientasse o professor a transcrever para cartazes e/ou distribuísse cópias reduzidas para as crianças; 5) oferecesse a oportunidade de realização coletiva de produção textual. A seguir, apresentaremos os procedimentos de análise.

Segue a descrição da análise dos dados obtidos a partir dos materiais e das entrevistas com as professoras.

3.7 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DOS DADOS

Para melhor situarmos o leitor quanto às fases da análise de conteúdo aplicada a esse projeto de pesquisa, apresentamos abaixo, um quadro de esquemas. Lembrando que teremos três tipos diferentes de documentos sob avaliação: AEs, MPs e entrevistas. No quadro 14, procuramos sintetizar as três fases da análise de conteúdo: pré-análise, análise e tratamento dos resultados, assim como os princípios que garantem a confiabilidade e fidedignidade dos dados.

Quadro 14- As três principais fases da análise de conteúdo e a pesquisa

Fonte: elaborado pela autora 2017

Nesse quadro sintetizamos as fases principais da análise de conteúdo em relação ao nosso projeto. Passaremos a explicar como se deu a pré-análise e a análise dos documentos, de modo concomitante, por entendermos que as fases não ocorreram, na verdade de forma estanque. Nas diversas idas e vindas inerente ao processo de pesquisa, embora exista a delimitação das fases, elas acabam de certa forma por se diluírem durante o processo. Descreveremos então, as regras de pertinência, homogeneidade, exclusividade, exaustividade e objetividade do processo de análise dos dados, já explicando os procedimentos da análise. Os mesmos procedimentos foram também realizados com as entrevistas das professoras após serem transcritas. Vamos às regras da análise de conteúdo:

- **Pertinência:** os próprios documentos (AEs)¹¹ foram a origem do nosso objeto de estudo e dos quais surgiram nossos objetivos na busca da compreensão do conteúdo linguístico que eles traziam;
- **Homogeneidade:** a partir do *corpus* constituído pelos AEs que nos forneceram dados referentes à temática da língua escrita neles presentes, no contexto da Educação Infantil, obtivemos dados por meio da mesma técnica de busca inicial de elementos que se encaixassem nas categorias a priori. Essas categorias foram às habilidades cognitivas despertadas pelas atividades dos materiais, como leitura, identificação, comparação, contagem, partição, formação, exploração, cópia, escrita, completar e outros. A partir da análise temática categorial, estivemos atentas a aparição de novas categorias;
- **Exclusividade:** as habilidades cognitivas encontradas foram classificadas numa única categoria, de modo a não haver sobreposição dos elementos em categorias diferentes;
- **Exaustividade:** os AEs foram avaliados em suas totalidades, nove volumes mais MPs, da primeira a última página, no que tange a língua escrita. Os procedimentos de coleta desses dados foram realizados de modo a atender sempre os nossos objetivos. Os dados foram apresentados a uma segunda juíza que dava a devolutiva com observações e correções a serem feitas, após confronto das análises separadas e detectada algumas divergências.
- **Objetividade:** As categorias foram confrontadas para validação, de modo a garantir o mínimo possível de divergências na categorização de ambas as juízas e a fidelidade dos dados, de modo a atender o que pretendíamos com os nossos objetivos.

A seguir, apresentamos os resultados de nossa pesquisa cujo objetivo geral foi investigar a qualidade das atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética presentes em coleções de apostilados de ensino (AEs), destinados à Educação Infantil e qual a opinião das professoras sobre estes materiais.

¹¹ Aos nos referirmos aqui aos AEs, estamos incluindo os MPs que fazem parte também de sua composição.

4 RESULTADOS

Recordamos que o nosso objetivo foi investigar a qualidade das atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, presente nos apostilados de ensino Escolar (AE), destinados à Educação Infantil e qual a opinião das professoras sobre as atividades destes materiais. Passamos então agora, a apresentar os dados dessa pesquisa em três blocos:

No primeiro deles, descrevemos os AEs, em seguida, trouxemos a análise das habilidades cognitivas (leitura, identificação, comparação, contagem, partição, formação, exploração, cópia, escrita, completar e outros) despertadas pelas atividades presentes nos AEs envolvendo o SEA. Ainda nesse primeiro bloco, analisamos os textos encontrados, a finalidade prevista para cada um deles, que nos levou a verificar também, a distribuição dos textos para os eixos de ensino da LP. Partimos, depois, para as referências extraídas da literatura que indicassem a qualidade dos textos na perspectiva do letramento e da escrita alfabética. Logo após, analisamos a relação entre as atividades de escrita alfabética e alguns elementos de ludicidade nelas encontradas. Por fim, apresentamos as concepções implícitas de EI e de língua escrita que pudemos concluir diante dos dados encontrados.

No segundo bloco, apresentamos a repetição de algumas das análises anteriores, mas em relação ao MP. Analisamos as habilidades cognitivas (leitura, identificação, comparação, contagem, partição, formação, exploração, cópia, escrita, completar e outros) despertadas pelas atividades presentes nos MPs envolvendo o SEA. Em seguida, caracterizamos os textos. Também vimos a relação entre os gêneros textuais e a escrita alfabética. Acrescentamos, ainda, inferências sobre o tempo destinado às atividades com base na organização e distribuição das atividades, que refletiam diretamente sobre a rotina da EI, além da explicitação de conceitos sobre a rotina, a criança, o professor e a língua/linguagem escrita encontrados nos MPs.

No terceiro bloco, fechamos com a análise das entrevistas realizada com as professoras com a análise, por elas, das atividades presentes na coleção do Sistema de Ensino Aprende Brasil (SAB). Refletimos sobre a avaliação que fizeram, especificamente, sobre o uso do AE utilizado na cidade de Recife e de um modo mais geral na EI.

Terminadas todas as nossas análises, partimos para as considerações finais.

4.1 ANÁLISE DOS VOLUMES DE AEs PARA A EI EM PERNAMBUCO

Dentro dos nossos objetivos específicos, três deles dizem respeito diretamente aos apostilados de ensino que são destinados às crianças: (i) analisar as atividades relacionadas à apropriação da escrita alfabética nos volumes de AEs para a Educação Infantil; (ii) caracterizar os textos presentes nos AEs e sua relação com as atividades de apropriação da escrita alfabética; e (iii) verificar a integração de algum componente lúdico nas atividades de apropriação da escrita alfabética nos AEs.

Inicialmente, descrevemos cada um dos AEs em sua forma de organização e distribuição. Depois, passamos as análises das atividades de SEA presentes nos AEs, nas quais a) comparamos os AEs entre si para vermos a frequência ou não em que apareceram as habilidades cognitivas que exploravam; b) apresentamos também uma breve análise das unidades gráficas (fonemas, letras, sílabas, palavras, frases e textos) que mais surgiram ou se ausentaram nos AEs. Seguimos com a caracterização dos textos, apresentando com esta caracterização, a importância da qualidade deles para a EI. Passamos, então, para a relação existente entre os textuais e as atividades envolvendo o SEA e, por fim, comparamos a presença ou não de componentes lúdicos nas atividades de ensino da escrita alfabética.

A seguir, apresentamos a descrição da organização de cada AE analisado.

4.1.1 Descrição da organização dos AEs

a) Sistema de Ensino Aprende Brasil (SAB)- possui quatro (4) volumes interdisciplinares, subdivididos em temas. Os temas dos 4 volumes estão assim distribuídos: volume I- 1. Lugares que guardam parte da nossa história; 2. O lugar onde vivo é assim!; volume II- 3. As moradias de ontem e de hoje!; 4. É de dar água na boca!; 5. O corpo da gente; volume III- 6. Ontem, hoje e sempre brincar!; 7. Detetive de plantas; volume IV- 8. Rios, mares, lagos e oceanos. Quanta água há por aí?; 9. De olho nos bichos!

Internamente, os 4 volumes trazem ícones que pretendem orientar as ações docentes para tornar as atividades mais atrativas para as crianças. São eles:

Figura 1- ícones do AE SAB



Fonte: extraída do AE Sistema de Ensino Aprende Brasil (Positivo, 2012, p. 50)

Assim como os AEs, o MP também apresenta ícones para orientação do professor como vemos a seguir.

Figura 2- Ícones do MP SAB



Fonte: extraídos do AE Sistema de Ensino Aprende Brasil (Positivo 2012, p. 51)

Os AEs ainda trazem encartes para a criança como: jogos, reprodução de obras de arte, dedoches, máscaras, adesivos, livros ilustrados em diagramação diferente. Para o professor: CD de áudio com narrações, ritmos, cantigas e sons diversos e orientações metodológicas e materiais de apoio (cartaz, reprodução de obras de arte e fotos ampliadas).

O Quadro 15, a seguir, mostra a quantidade e distribuição de páginas presentes nos 4 volumes de SAB, além da quantidade de páginas do seu material de apoio (MA) para a criança e também para o professor. A partir dele é possível traçar uma ideia da quantidade de páginas destinada às atividades interdisciplinares e de um certo exagero na quantidade de páginas dedicadas ao materiais de apoio, no qual as atividades extras eram, na maioria das vezes, de destacar/cortar e colar.

Quadro 15 – Quantidade de páginas do AE e MA para a criança e o professor

Volumes	Páginas do AE	Páginas do MA para a criança	Páginas do MA para o prof.
V. I	43	30	27
V. II	59	38	27
V. III	51	24	09
V. IV	43	29	12
Total	196	121	75

Fonte: produzida pela autora (2017)

Este quadro tornou-se importante para compreender, mais adiante no bloco das entrevistas, a fala da maioria das professoras quanto às atividades do material de apoio presentes tanto no MP quanto no AE. O referido quadro tornou-se importante, também, no que se refere à quantidade de páginas presentes nos volumes e sua relação com a rotina da sala proposta pelo material, o que veremos, mais adiante, na possível distribuição das atividades e nas concepções encontradas no MP (**ver quadros 50, 51, 53 e 54**).

b) Programa Alfa e Beto Pré-escola: Meu livro de Atividades II (A&B)- possui dois (2) volumes semestrais. Contém 480 fichas para serem utilizadas ao longo de 40 semanas assim distribuídas:

Quadro 16- Sumário do A&B

Semanas	V. I	Semanas	V. II
1	O relóginho	21	O sítio do seu Lobato
2	A bela adormecida	22	Animais do zoo
3	Cabeça, ombro, joelho e pé	23	Cadê o toucinho que estava aqui?
4	Mula sem cabeça	24	Chame os bombeiros!
5	Na loja do mestre André	25	Fazendo de conta
6	Como apareceram os bichos	26	O Saci-Pererê
7	Oi o galo do patrão	27	Doce de batata doce
8	O galo e a raposa	28	A festa de Sofia
9	O coelhinho	29	Meu galo quebrou o bico
10	Raridade	30	Rapunzel
11	Chão de estrelas	31	O pato
12	Como nasceram as estrelas	32	O gato de botas
13	A cozinha de rimas	33	A dança da carranquinha
14	A roupa nova do rei	34	O corpo dos humanos
15	O gato pedrês	35	Os dez sacizinhos
16	O ratinho, o gato e o galo	36	Os amigos
17	Lú-Bilú	37	Fui andando
18	Cinderela	38	O homem, seu filho e o burro
19	Hoje é domingo	39	A galinha ruiva
20	Estações do ano	40	A formiga e a pomba

Fonte: produzida pela autora extraindo do próprio AE A&B (2011)

O Programa Alfa e Beto para a Pré-escola trouxe a proposta de trabalho com a consciência fonêmica a partir da vigésima semana e para desenvolver na criança “a capacidade de discriminar os fonemas...” (Meu Livro de Atividades, p. 5). Sugeriu nove atividades fonêmicas:

- 1- **Identificando o som:** identificação de sons no início, meio e final de palavra;
- 2- **Associando sons e letra:** “pronunciar” o fonema utilizando cartelas com figuras iniciadas com determinada letra. Ex: letra L, figura de um livro = /lllll/
- 3- **Identificando o fonema em diferentes lugares da palavra:** ênfase para o fonema que aparece repetidamente numa frase. Ex: Magali lambe o livro ilustrado com picolés de laranja, limão e melancia. A variação é bater palmas todas as vezes que ouvir determinado fonema.
- 4- **Síntese oral de fonema inicial:** junção de um fonema à pronúncia restante de uma palavra. Ex: /lllll/ + eão = leão.
- 5- **Discriminando sons- lista de palavras:** listar palavras começadas com determinado fonema. Ex: /RRRRR/ o professor escreve no quadro todas as palavras ditas pelas crianças com este fonema.
- 6- **Discriminando sons- pares de palavras:** combinar pares de palavras começadas por determinado fonema. Ex: Mico é igual a que palavra? Cassa ou massa?
- 7- **Síntese oral de fonemas:** juntar fonemas isolados para formar palavras. Ex: /l/ /a/ /m/ /a/ = lama, /l/ /e/ /v/ /o/ /u/ = levou.
- 8- **Análise oral de fonemas:** ouvir uma palavra completa e repetir apenas o fonema inicial dela. Ex: LUVA= /lllll/
- 9- **Síntese:** lê emendando sem silabar ou gaguejar.

Estes exercícios são feitos com o estímulo dos bonecos fantoches Alfa e Beto ou o próprio professor. Os fantoches fazem parte do material de apoio que é, também, composto por outros materiais: Grafismo e Caligrafia- introdução, Grafismo e Caligrafia- letras de forma, minilivros, Livro Gigante, Meu livro de Arte, Meus primeiros traços, cartazes e cartelas.

c) Estação criança – Educação Infantil (ESC): a capa final do material diz possuir quatro volumes. No entanto, o município pernambucano de Itapissuma que adquiriu este AE, destinou apenas um único volume para cada turma (grupo IV ou grupo V). Os volumes são

interdisciplinares. O volume de G V por nós analisado, possui 287 páginas que prevê cerca de 204 aulas ao longo do ano, subdivididas em 34 temas variados.

Foi interessante notar já através do quadro do sumário de ESC que as letras não foram apresentadas na ordem em que aparecem no alfabeto, e concordamos que não devam ser, sendo agrupadas com base em outros critérios.

Quadro 17- Sumário do AE Estação Criança

AULAS	TEMAS	PÁGINA
1 a 5	Somos assim	5 a 12
6 a 10	A vida no campo	13 a 20
11 a 15	A vida na cidade	21 a 28
16 a 20	Passeando pelo céu	19 a 36
21 a 25	Passeando pelo mar	37 a 44
26 a 32	Brincando com as vogais	45 a 54
33 a 39	Números de 1 a 10 em cantigas	55 a 64
40 a 44	Mundo digital	65 a 72
45 a 47	Encontros vocálicos	73 a 78
48 a 54	As letras C- D- F	79 a 88
55 a 59	Alimentos	89 a 96
60 a 66	As letras T- L- B	97 a 106
67 a 71	O uso da água	107 a 114
72 a 78	As letras N- H- M	115 a 124
79 a 83	Educação para o trânsito	125 a 132
84 a 90	As letras J- P- S	133 a 142
91 a 95	Cuidados com o ambiente	143 a 150
96 a 102	As letras R- V- X	151 a 160
103 a 107	Moradia	161 a 168
108 a 114	As letras Z- Q- G	169 a 178
115 a 119	Animais	179 a 186
120 a 124	As letras K- W- Y	187 a 194
125 a 129	Somos todos iguais	195 a 202
130 a 140	Os números de 10 a 20	203 a 216
141 a 145	Brincando de cientista	217 a 222
146 a 152	Adição e subtração em dia de festa	223 a 232
153 a 159	Geometria plana	233 a 242
160 a 165	Meu Brasil brasileiro	243 a 250
166 a 172	Geometria espacial	251 a 260
173 a 178	Fazendo Arte	261 a 270
179 a 185	Brincando com as histórias infantis	271 a 278
186 a 192	Medidas	279 a 288
193 a 197	Brincando com o teclado	289 a 296
198 a 204	Desafios da semana	297 a 303
	Bibliografia	304

Fonte: produzido pela autora (AE ESC 2015)

Cada página indicava os materiais necessários e os conteúdos interdisciplinares envolvidos e trazia ainda, sugestões de ampliação das atividades. Cada tema trouxe os conteúdos divididos por área de conhecimento a ser trabalhada com as crianças. Cada área foi representada por ícones, ao longo de todas as páginas do AE, ajudando facilmente na identificação da atividade a ser realizada.

Figura 3- Ícones dos conteúdos

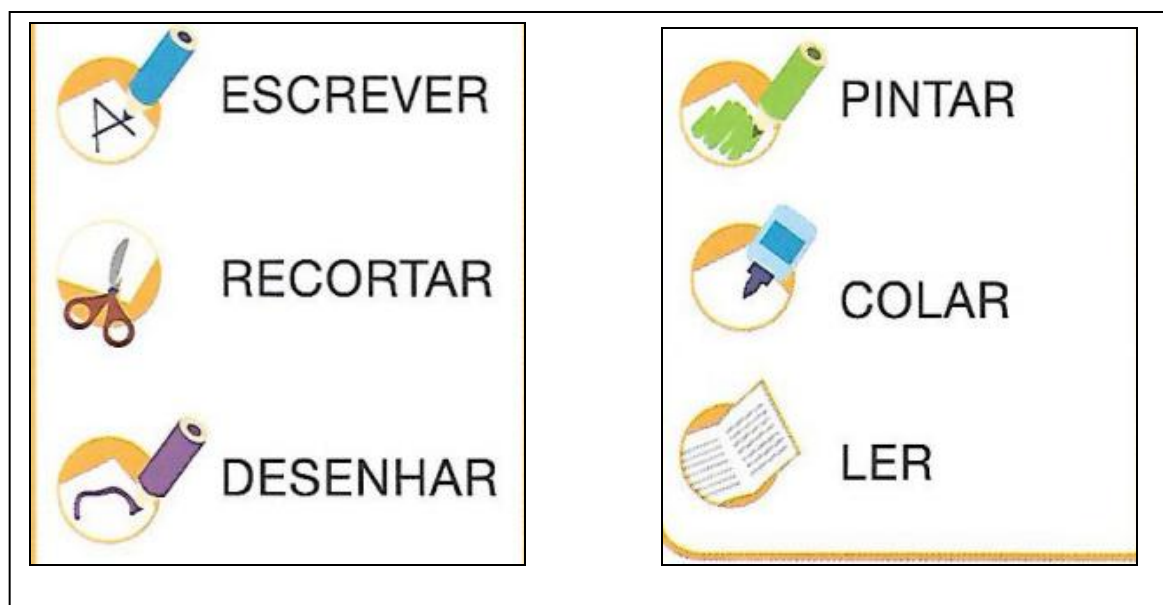


Fonte: AE Estação Criança (Quinteto, 2015, p. 5)

O MP ESC foi composto por CD com cantigas infantis, cartazes e fichas para contar histórias e os mesmos materiais que acompanhavam o AE da criança, tais como: Conversando Com A Família, Cartonados, Adesivos, Datas Comemorativas e Passeio Cultural Pelo Brasil acompanharam o MP.

d) Prosinha- Educação Infantil (PRO): a coleção possuía os níveis 1, 2 e 3. O nível 3 correspondia ao AE para as crianças de 5 anos de idade. Composto por 2 volumes interdisciplinares. As fichas de atividades possuíam ícones orientadores das atividades.

Figura 4- Ícones do AE Prosinha



Fonte: Prosinha (Editora Saraiva 2012, p. s/nº)

Os ícones de PRO indicavam ações que as crianças precisavam realizar. Os volumes foram organizados em unidade temáticas como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 18- Sumário do AE Prosinha

V. I	Temas	V. II	
Unidade 1	Brinquedo, um bom companheiro Convivência: Respeito às diferenças	Unidade 5	Este é o meu país Convivência: Profissões
Unidade 2	Coisas da gente Convivência: Cultura popular	Unidade 6	Nossos animais Convivência: Cuidados com o meio ambiente
Unidade 3	Pra lá e pra cá Convivência: Vida coletiva	Unidade 7	Luz, câmera, ação! Convivência: Preferências
Unidade 4	Quem não se comunica, como fica? Convivência: Meios de comunicação	Unidade 8	No tempo dos castelos Convivência: Culturas de outras épocas

Fonte: produzido pela autora (2017)

O volume I possuía 100 páginas de atividades e o volume II 84 páginas. As páginas se constituíam em fichas facilmente destacáveis, cujo verso apresentava para os pais ou responsáveis os objetivos dos eixos de trabalho. Para o professor, o verso das fichas trazia orientações para antes das atividades, com as atividades e após as atividades, ampliando o conteúdo.

Figura 5- Parte de trás da ficha do AE Prosinha

ÁREAS E OBJETIVOS

LÍNGUA ORAL E ESCRITA:

- Atribuir significado cultural aos nomes próprios do grupo.
- Expressar-se e saber ouvir adequadamente opiniões e emoções, próprias e alheias.
- Participar ativamente de conversas coletivas (ouvir, falar, responder, identificar-se) e das propostas feitas pelo professor e pelos colegas, compreendê-las, realizá-las com autonomia e fazer perguntas em caso de dúvida.
- Apropriar-se do reconhecimento notacional de algumas letras do alfabeto (em letra bastão), nomeando-as, e estabelecer correspondência entre letra (grafema) e som (fonema).
- Reconhecer autonomamente os nomes próprios, bem como outras palavras significativas estáveis, e interessar-se por palavras novas.
- Escrever, individual ou coletivamente, produzindo textos sem exigência convencional para cumprir algum propósito significativo.
- Conhecer e diferenciar vogais e consoantes, e estabelecer relações sons/grafia.

ANTES DA ATIVIDADE

1. Disponibilize imagens que mostrem os possíveis desfechos das orientações dadas às crianças: praia, montanha, fazenda, cidade etc., e outras que representem o mar, o céu, o rio, o sol e a lua. Faça comentários sobre as imagens.
2. Comece a atividade de apresentação e literação dos orinjeus, em sala de aula, peça a elas que se apresentem e contem o que fizeram e para onde foram nas férias; solicite que cada uma escolha uma imagem que corresponde ao lugar visitado e use-a como apoio para descrever ao mostrar aos colegas o que conheceu. Visto e aprendido. Ajude-as fazendo perguntas.
3. Depois, peça-lhes ajuda para escrever na lousa as palavras MAR, CÉU, RIO, SOL e LUA. Proporcione-lhes que encontrem letras para as palavras e escrevam na lousa.
4. Considerando as palavras escritas na lousa, pergunte: "Com que letra começa a palavra mar?" "Qual é a última letra da palavra sol?" etc. Converse sobre a variação de letras e as diferentes possibilidades de união e formação de palavras.
5. Apresente-lhes, então, o alfabeto móvel do final do livro, nomeando e escrevendo na lousa, em letra bastão, os letras do alfabeto. Sugira que encontrem uma palavra com cada letra do alfabeto. Cuidado para que sejam incluídas essas três palavras que aparecem na canção A E I O U, do Ratinho do Vale.
6. Chapei e cantem a canção A E I O U quantas vezes forem necessárias para que as crianças a memorizem. Durante a atividade, mostre-lhes escritas na lousa as palavras mencionadas na canção e ajude-as a seguir as sugestões para pesquisar.
7. Apresente as outras palavras escritas na lousa para pesquisar ao grupo o que há de mais dadas. Por exemplo, MEL tem E e assim por diante.

MÚSICA:

- Vivenciar brincadeiras e jogos cantados e rítmicos a partir de uma canção.
- Apropriar-se ativamente e reconhecer uma canção por meio da escuta.
- Interpretar uma canção, compreendê-la e comentá-la.
- Reproduzir de memória canções conhecidas.
- Ouvir produções musicais de diferentes gêneros, épocas, povos e países.

DESENVOLVIMENTO DA FICHA DE ATIVIDADE

1. Peça às crianças que localizem e pintem de azul as vogais na canção A E I O U.
2. Proporcione-lhes que destacuem o alfabeto do final do livro e encontrem algumas palavras com ele. Peça-lhes buscar com a recusa. Depois, oriente-as a montar o próprio nome com o alfabeto e a pintar as vogais.

DESTACÁVEIS
(páginas 219 e 220)

AMPLIAÇÃO DA FICHA

1. Coloque na lousa ou entregue para cada criança a canção do Ratinho do Vale sem as palavras-chaves. Observe o processo gráfico. Solicite ao grupo que encontre palavras que possam substituí-las, por exemplo, BAL, MAL, MEL, MELI, SEU, TIA, PA, BOM, BOA, RUÁ, SUA etc., formando uma nova letra para a canção. Depois, cantem-na.

NO MEIO DO _____	TEM A.
NO MEIO DO _____	TEM E.
NO MEIO DO _____	TEM I.
NO MEIO DO _____	TEM O.
NO MEIO DO _____	TEM U.

E NO MEIO CORAÇÃO TEM AMOR PARA CHUCHAR.

2. Explore as demais palavras da canção. Peça às crianças que circulem a palavra que rima com chapei, que pinte usando cores diferentes a palavra que começa com E, e a que termina com U, e assim por diante.

Crédito da Imagem: Studio Gitz de Ocas

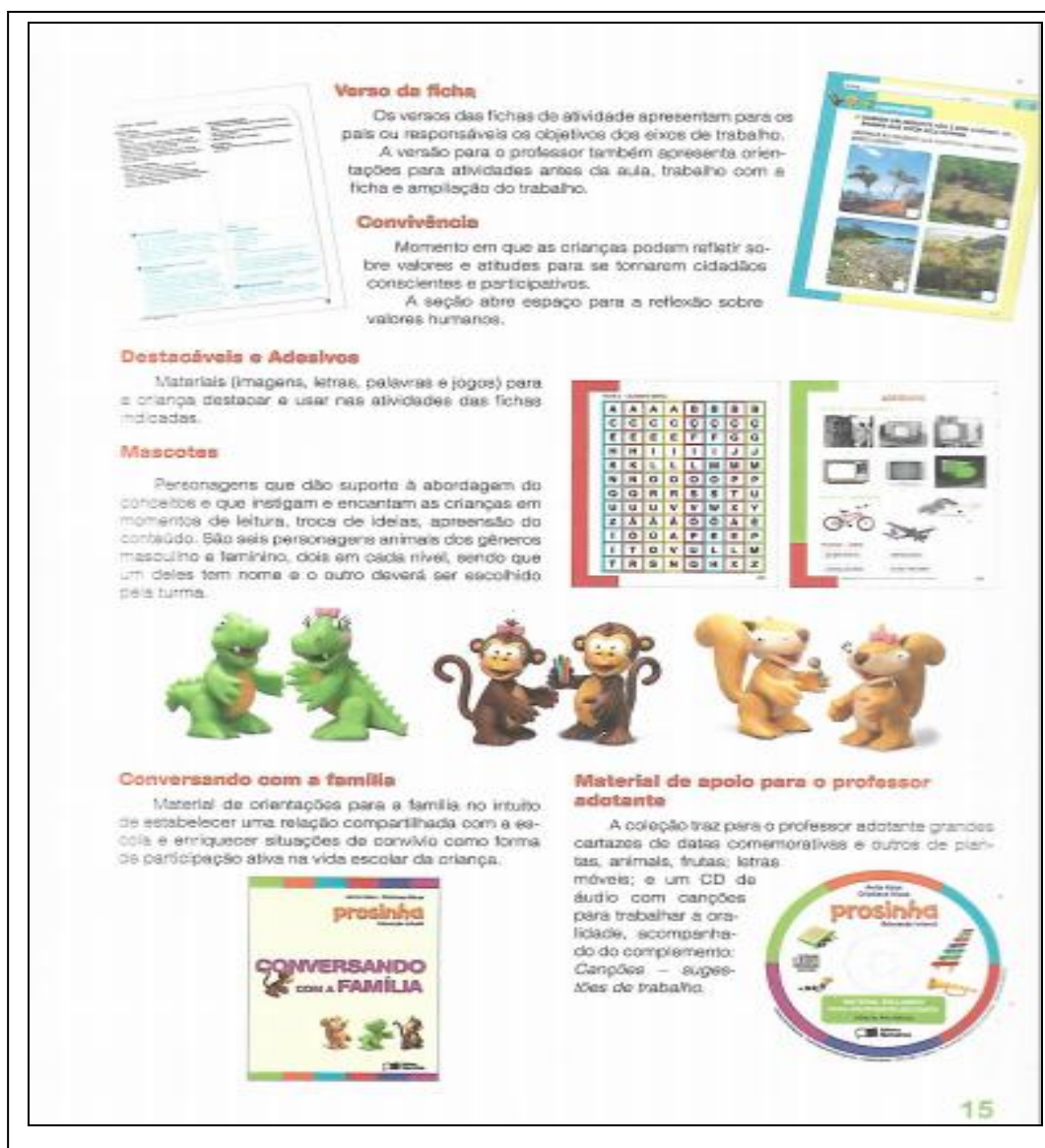
Fonte: Prosinha (Editora Saraiva 2012)

Colocamos a Figura 5, nesta dissertação, a título de exemplificação sobre como são as demais orientações presentes na coleção. Destaco que a ficha ou cada página que compõe esse AE apresentou as áreas e objetivos de ensino e, em seguida, o que o professor devia fazer antes, durante e depois de acordo com a atividade proposta.

O AE possui, ainda, como material de apoio para a criança: imagens, letras, palavras, jogos e um material de orientação para a família. Para o professor havia: grandes cartazes de datas

comemorativas, de plantas, animais, frutas, letras móveis, CD de áudio com canções, além de 6 mascotes de pelúcia. A figura a seguir reuniu exemplos desse material de apoio.

Figura 6- Material de apoio e complementar do AE Prosinha



Fonte: Prosinha (Editora Saraiva 2012, p. 15)

Depois de uma apresentação mais geral dos AEs, passaremos para as habilidades cognitivas. Nesse primeiro bloco veremos aspectos concernentes apenas aos AEs, cujos enunciados foram comparados com as orientações dos MPs para verificar possíveis divergências de comandos das atividades. Mesclamos as análises em que o letramento estava mais evidente ou a escrita alfabética ou, ainda, situações que possibilitaram a combinação dos

dois. Partimos, então, para o que vínhamos falando sobre a qualidade das atividades envolvendo o SEA.

4.2 HABILIDADES COGNITIVAS DESPERTADAS PELAS ATIVIDADES DE SEA

Encontramos 1.802 habilidades cognitivas no total geral, que foram encontradas nos AEs. No AE SAB foram encontradas 105 habilidades, no AE A&B foram encontradas 796 habilidades, no AE ESC foram encontradas 528 habilidades e no AE PRO foram encontradas 375 habilidades.

As habilidades analisadas por nós estão divididas em dez grandes categorias: Leitura, Identificação, Comparação, Contagem, Formação, Exploração, Cópia, Escrita, Completar e Outros. Cada uma destas categorias estão subdivididas em subcategorias. Analisaremos separadamente cada categoria. Acrescentamos, em nossas análises, o quadro da categoria Partição para evidenciar a sua ausência nos AEs. Apesar dessa categoria não ter sido contemplada em nenhum AE, ela é muito importante para a compreensão do SEA pela criança que está na EI e normalmente vivencia os conflitos quanto ao realismo nominal, ao início do processo de fonetização da escrita e a identificação das sílabas orais nas palavras, conforme anunciado por Soares (2016).

Ressaltamos que as análises de cada subcategoria de cada AE foi verificada também em seu respectivo manual do professor (MP). A intenção foi confirmar se o mesmo comando dado no AE era de fato procedente no MP ou se havia divergência de comando para a mesma atividade. Constatamos que sim, em alguns AEs havia divergência de comandos para a mesma atividade. Sendo assim, consideramos que em caso de divergência deveria prevalecer o comando do MP, de onde se espera que o professor siga as orientações. Passamos então, a exemplificar cada categoria encontrada.

A leitura foi a categoria com resultado mais expressivo entre as demais. A leitura associada à escrita traz a tona um princípio fundamental do SEA que é a relação grafofônica. Ler letras, palavras e frases, em certas ocasiões, ajustando a escrita ao oral, ajuda na compreensão desse princípio, assim como acompanhar a leitura de textos (SOARES, 2016).

Quadro 19– Habilidades cognitivas leitura

	Habilidades cognitivas					
Nº	Categoria: LEITURA	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
01	Leitura de letras/alfabeto sem auxílio do professor	-	-	4	1	5
02	Leitura do alfabeto em diferentes tipos de letras	-	1	-	-	1
03	Leitura de sílabas	-	-	-	1	1
0	Leitura de palavras como souber (a partir de pistas)	1	1	-	5	7
05	Leitura de palavras com auxílio do profº (profº + criança)	1	-	4	1	6
06	Leitura de palavras com apoio de figuras	-	12	51	15	78
07	Leitura compartilhada de palavras (só profº lê)	2	9	17	9	37
08	Leitura de frases	-	-	-	2	2
09	Leitura de frases com apoio de figuras					
10	Leitura compartilhada de frases (só profº lê)	2	2	-	14	18
11	Leitura de frases com auxílio do profº (profº + criança)	3	-	12	4	19
12	Leitura de texto	-	-	-	2	2
13	Leitura de texto da tradição oral	5	31	17	14	67
14	Leitura de texto com auxílio do professor (profº + criança)	24	5	0	14	43
15	Leitura compartilhada de texto (só profº lê)	41	56	2	13	112
-	SUBTOTAL	79	117	107	95	398

Fonte: AEs (2017)

A leitura de palavras com apoio de figuras prevaleceu nesta categoria. A presença das imagens, ao mesmo tempo em que ajudam à memória, também, ajudam a criança a diferenciar a leitura de imagem da leitura das palavras. Não queremos, com isso, afirmar que a leitura é simplesmente memória, mas que dela também depende para que ocorra. Tratando-se de crianças pequenas, essa atividade é importante para que a apreensão do SEA aconteça. O ESC foi o AE que mais se destacou entre o PRO e o A&B. O SAB não apresentou nenhuma leitura de palavras com apoio de figuras.

A leitura de textos da tradição oral é de suma importância para se trabalhar o SEA, ainda mais quando se aproveita a marcação sonora das palavras, a repetição de rimas e de aliterações. Para essa subcategoria, consideramos, apenas, os textos em que estava explícita a

intenção de se trabalhar o texto para além do letramento. O A&B foi o que mais apresentou textos nesse sentido. Já em relação à leitura de texto cujo enunciado deixou claro que a leitura deveria ser realizada juntamente com o professor, o SAB foi o que mais apresentou resultados nesse sentido.

Uma das coisas importantes e que não foi encontrada foi à leitura de palavras com apoio gráfico, utilizando-se de rótulos e de embalagens que permitissem a pseudoleitura. Da mesma forma, apareceu em quantidade insuficiente a própria pseudoleitura, através de atividades cujo comando dos enunciados desse à criança a autonomia para ler. O PRO foi o único que teve um pouco mais desse tipo de preocupação, ESC não apresentou nenhuma.

Outra categoria explorada foi a Identificação que apareceu em 3º lugar, dentre as categorias que tiveram maiores resultados quantitativo. A identificação é uma das atividades importantes para o trabalho a respeito do SEA. É claro que o grau de identificação em uma determinada atividade pode ser mais ou menos complexa que em outras. Como vimos no estudo de Leite (2008), a identificação de letras foi constatada ser mais difícil para as crianças do que a nomeação delas. Seguem os resultados encontrados nesta habilidade cognitiva.

Quadro 20– Habilidades cognitivas de identificação

Nº	Categoria: IDENTIFICAÇÃO	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
16	Diferenciação de letras/palavras/números/outros	-	1	2	-	3
17	Identificação de fonema	-	50	-	-	50
18	Identificação de letras com diferentes tipos de fontes	-	5	-	-	5
19	Identificação de letras em palavras	-	3	-	-	3
20	Identificação de letras, entre outras, pertencente a uma determinada palavra	-	-	-	2	2
21	Identificação de letra em posição X (inicial, medial, final)	4	11	9	3	27
22	Identificação de letras iguais	-	1	-	-	1
23	Identificação de letras (iguais/diferentes) em sílabas	-	-	-	1	1
24	Identificação de letras (iguais/diferentes) em palavras	1	1	-	-	2
25	Identificar a ordem das letras (quem vem antes ou depois da letra X ?)	-	1	-	-	1
26	Identificação de vogais em sílabas	1	-	-	-	1
27	Identificação de vogais em palavras	-	-	1	1	2
28	Identificação de vogais em texto	-	-	-	1	1
29	Identificação de letra/som inicial de palavras com apoio de figuras	1	1	24	2	28
30	Identificação de palavras	2	-	2	4	8

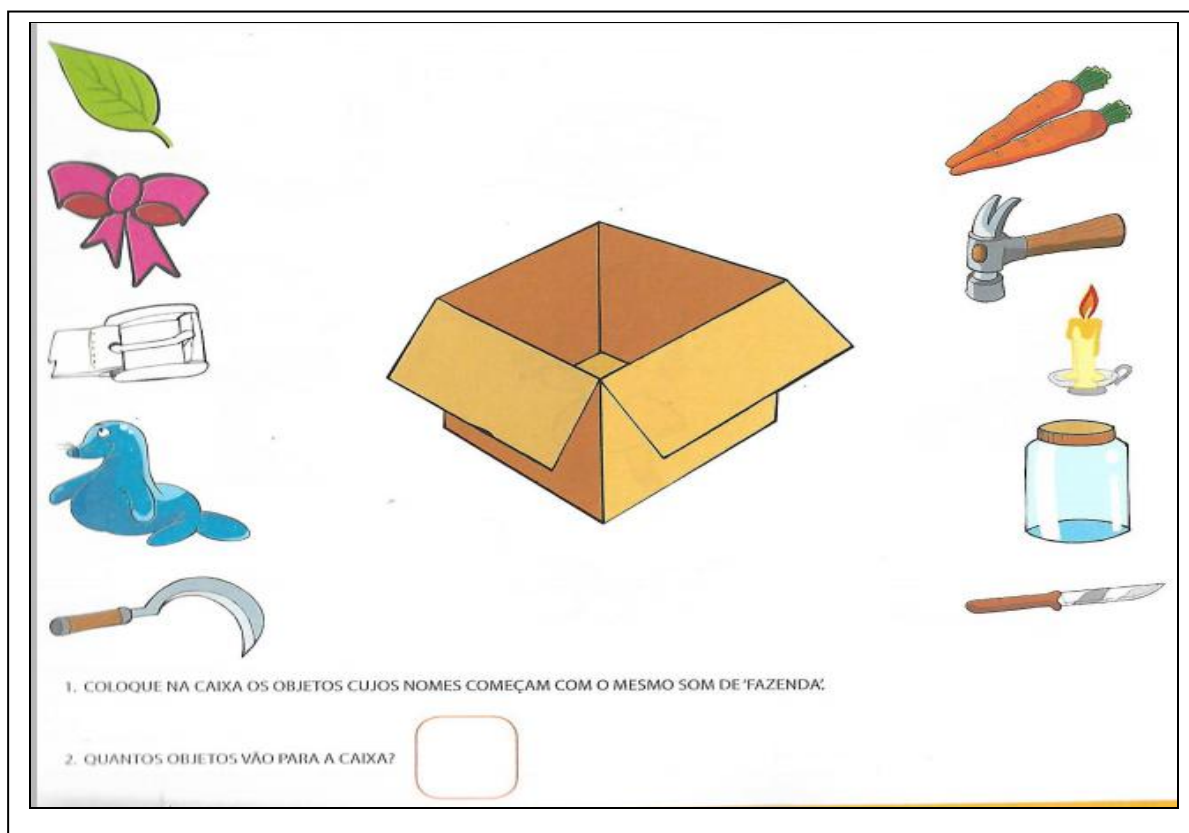
31	Identificação de palavras que não possuem o fonema X	-	3	-	-	3
32	Identificação de palavras em frases	-	3	-	-	3
33	Identificação de palavras em texto	2	-	1	5	8
34	Identificação de palavras iguais	-	-	-	2	2
35	Identificação de palavras que possuam a letra X e posição X (inicial, medial, final)	-	1	-	-	1
36	Identificação de palavras que comecem com a letra X	-	-	-	4	4
37	Identificação de rima com correspondência escrita	1	1	-	-	2
38	Identificação de rimas sem correspondência escrita	-	7	-	-	7
39	Identificação de aliteração com correspondência escrita	-	1	-	-	1
-	SUBTOTAL	12	90	39	25	166

Fonte AEs (2017)

Dentre as atividades propostas pelos AEs e possuíam um certo grau de complexidade, destacamos a capacidade *de identificar fonemas*. No entanto, esta habilidade ficou restrita a apenas um dos AEs A&B.

A atividade exemplificada a seguir solicita que a criança coloque na caixa apenas os objetos cujos nomes começam com o mesmo som de fazenda. O foco é o fonema /f/. Em relação a este aspecto, ressaltamos que concordamos com Soares (2016) e Moraes (2012) que a habilidade de identificar fonemas demanda um alto nível de consciência fonêmica pela criança e adultos o que só é possível através das atividades que promovem a reflexão entre palavras que possuem semelhança nas suas sílabas com a troca de APENAS UM DOS FONEMAS que será o apoio para o confronto pela criança, como exemplo: **M**ATO e **B**ATO. A seguir apresentamos a atividade mencionada.

Figura 7- Atividade de identificação de fonema em A&B



Fonte: A&B (2011 p. 243)

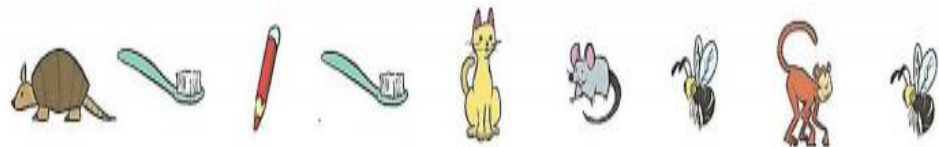
Outra subcategorias que teve destaque foi a *identificação de letra/som inicial de palavras com apoio de figuras*, seguida de *identificação de letra em posição X* (inicial, medial, final). A *identificação de rimas com correspondência escrita* apareceu raramente e a subcategorias *sem correspondência escrita* foi encontrada em apenas um AE (A&B). O mesmo ocorreu com a *aliteração*.

A rima é considerada uma pré-condição para julgar semelhanças fonológicas globais, pois ela leva a focar o som, independentemente do conteúdo semântico das palavras (CARDOSO-MARTINS, 1994 p. 39; 1995 apud SOARES, 2016, p. 124). Atividades com rimas e aliterações são por demais importantes na EI para desenvolver a CFO e a ausência de atividades desse tipo corresponde a uma negligência para com o trabalho com o SEA.

A seguir apresentamos outras subcategorias de habilidades encontradas dentro da categoria Identificação.

Figura 8- Atividades de identificação de SEA nos AEs (parte I)

 **ESCREVA A PRIMEIRA LETRA DO NOME DE CADA FIGURA E
DESCUBRA MAIS UM MEIO DE COMUNICAÇÃO.**



T E L E G R A M A

167

PRO (identificação de letra/som com apoio de figuras- V. 1 p. 167)

TODA CRIANÇA TEM O DIREITO DE BRINCAR!

• VOCÊ GOSTA DE BRINCAR?
DESENHE O SEU BRINQUEDO FAVORITO:

COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR, REGISTRE:

• QUAL É O NOME DO SEU BRINQUEDO FAVORITO?

• QUAL A LETRA INICIAL DO NOME DESSE BRINQUEDO?

• QUANTAS LETRAS O NOME DESSE BRINQUEDO TEM?

Grupo 5 - Volume 3 9

SAB (identificação de letra em posição X (inicial, medial, final) V. 1, p. 9.

Figura 9- Atividades de identificação de SEA nos AEs (parte II)

VAMOS SEPARAR ESSA BICHARADA!

1. CIRCULE DE AZUL TODOS OS ANIMAIS CUJOS NOMES COMEÇAM IGUAL A ÂNGELA.
2. CIRCULE DE VERDE OS ANIMAIS QUE TERMINAM IGUAL A JOÃO.
3. CIRCULE DE LARANJA OS ANIMAIS QUE TÊM O SOM "AM", "EM", "IM", "OM", "UM" NO MEIO DA PALAVRA COMO GIGANTE E REDONDO.

A&B (Identificação de aliteração com correspondência escrita- V. 2 p. 256)

Fonte: A&B (2013)

As duas primeiras atividades exigem que a criança identifique a letra ou o som para poder escrever as letras. Essas duas habilidades cognitivas, identificação e produção de letras foram consideradas difíceis, no estudo de Leite (2008), pelo fato de que é preciso ao ouvir a letra, buscar na memória qual o grafema que a representa para poder produzi-la, o que nada mais é do que a consciência fonográfica. Em relação a este aspecto, Soares (2016) ressaltou que há uma discordância, entre os pesquisadores da área, em relação ao que deve ser ensinado primeiro, se a consciência fonográfica ou a consciência grafofonêmica.

Discordâncias a parte, consideramos que ambas as consciências (fonográfica e grafofonêmica) devam acontecer de forma simultânea. Sem privilegiar uma em detrimento da outra, pois, em ambas, nas atividades de ler e escrever, sempre haverá um esforço cognitivo que se utilizará, também, da memória e de processos reflexivos, em certa medida, embora as atividades de leitura e de escrita de palavras não se resumam as duas consciências apenas.

Outra habilidade encontrada na análise foi a de *comparar palavras diferentes* e perceber que elas podem *compartilhar as mesmas letras e sílabas*. Estas são habilidades

importantes para a criança constatar que as mesmas letras, quase sempre, podem produzir o mesmo som e com as sílabas pode acontecer o mesmo.

Outra categoria que destacamos é a de Comparação.

Quadro 21– Habilidade de comparação

Nº	COMPARAÇÃO	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
40	Comparação de sílabas quanto ao número de letras	1	-	-	-	1
41	Comparação de palavras quanto à presença de letras iniciais iguais	1	-	-	-	1
42	Comparação de palavras quanto ao tamanho	-	1	-	-	1
43	Comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/diferentes	-	1	-	1	2
44	Comparação de frases quanto à presença de palavras iguais/diferentes	-	-	-	1	1
-	SUBTOTAL	2	2	0	2	6

Fonte: AEs (2017)

Nesta categorias de contagem encontramos apenas cinco subcategorias com vários focos: na letra, na sílaba, na palavra, na frase. A *comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/diferentes* apareceu somente duas vezes, sendo cada uma em AEs diferentes. Outras habilidades importantes também foram negligenciadas como a *comparação de palavras quanto ao número de letras ou sílabas* e a *comparação de palavras quanto ao tamanho*. Estas são atividades primordiais, sobretudo a comparação de palavras quanto ao tamanho para a superação do realismo nominal.

A Contagem é uma habilidade igualmente importante para que a criança atente que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem. Nesta categoria, a exploração proposta pelos AEs também é mínima, a exceção da contagem de letras em palavras que aparece de forma um pouco maior nas coleções SAB, A&B e PRO, conforme apresentado no Quadro 22.

Quadro 22– Habilidade de contagem

Nº	CONTAGEM	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
45	Contar fonemas	-	3	-	-	3
46	Contagem de letras soltas	-	5	-	-	5
47	Contagem de letras em palavras	4	6	-	2	12
48	Contagem de letras em frases	-	2	-	-	2
49	Contagem de palavras	-	1	-	1	2
50	Contagem de palavras em frases	-	4	-	-	4
51	Contagem de imagem cujas palavras tenham a letra X (I, M, F)	-	1	-	-	1
-	SUBTOTAL	4	22	0	3	29

Fonte: AEs (2017)

Percebe-se que, estranhamente, aparece a *contagem de letras soltas* no AE A&B. Não identificamos se haveria algum propósito de tal atividade no desenvolvimento cognitivo da criança para compreensão da escrita ou qual princípio do SEA estaria por ela evidenciado. Não houve, ainda, a *contagem do segmento das sílabas em palavras*, sendo esta uma das atividades destacadas por Brandão e Carvalho (2010) como importantes para que a criança de EI compreenda o SEA.

Em relação às categorias Comparação e Contagem (quer sejam de letras, sílabas e palavras), destacamos que de acordo com Soares (2016) e Moraes (2012), ambas são de extrema importância para a compreensão dos princípios do SEA e para o desenvolvimento da Consciência fonológica, desde que sejam realizadas de forma intencional, lúdica e que proporcione a criança a reflexão sobre a língua. Desta forma, entendemos que os AEs investigados deixaram este aspecto a desejar em termos qualitativos e quantitativos.

A seguir exemplificamos algumas das atividades mencionadas.

Figura 10- Atividades de contagem nos AEs

NOME: _____ DATA: ____/____/____ **FICHA 37**

 **ADIVINHE: O QUE É MEU, MAS OS OUTROS É QUE USAM?**

Nome: _____

ESCREVA SEU NOME COMPLETO.

Responda pessoal: _____

 **CONTE E PINTe OS QUADRINHOS.**

- **QUANTAS LETRAS TEM SEU NOME?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

- **QUANTAS LETRAS TEM SEU SOBRENOME?**

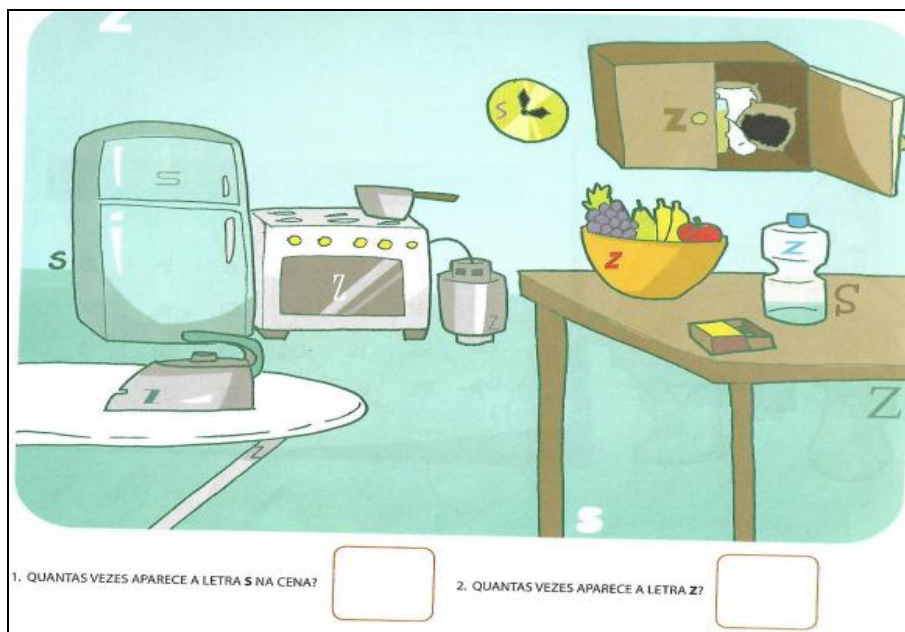
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24

- **QUANTAS LETRAS TEM SEU NOME COMPLETO?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36

77

PRO (Atividade de contar letras em palavras- V. 1 p. 77)



A&B (Atividade de contar letras soltas- V. 2 p. 288)

Ao analisar a atividade apresentada, destacamos que contar letras de palavras significativas para a criança (como o próprio nome, sobrenome e nome completo) é perfeitamente compreensível; mas propor que a criança conte letras em uma cena ilustrada, não nos pareceu lógico, conforme já mencionamos.

Outra categoria que não foi encontrada em nenhum dos AEs foi a de Partição, conforme Quadro 23 a seguir. Nela, esperávamos atividades que propusessem segmentar oralmente (ou por escrito) as sílabas de palavras o que traz à tona a concepção de que as palavras são compostas por pedaços menores.

Quadro 23– Habilidade de partição¹²

Nº	PARTIÇÃO	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
52	Partição oral de palavras em sílabas	-	-	-	-	0
53	Partição escrita de palavras em letras	-	-	-	-	0
54	Partição escrita de palavras em sílabas	-	-	-	-	0
55	Partição de frase em palavra	-	-	-	-	0
-	SUBTOTAL	0	0	0	0	0

Fonte: AEs (2017)

Foi lastimável que esta habilidade não tenha sido objeto de preocupação dos AEs. Esta habilidade de partição envolve a consciência silábica que é muito importante dentro da consciência fonológica (SOARES, 2016) e que contribuiria para a inserção da criança na compreensão dos princípios do SEA (Morais, 2012). O reconhecimento das sílabas precede a aprendizagem da escrita de acordo com Soares (2016, p. 185), pois, a partir dos 3 anos as crianças já conseguem realizar recortes orais das sílabas quando se encontram no nível silábico, mas nenhum dos AEs deu importância a esse tipo de atividade tanto nas categorias de identificação como de partição.

A habilidade de formação é o oposto da partição. Esta categoria esteve presente em todos os AEs de uma forma ou de outra, mesmo que de forma muito restrita, conforme Quadro 30.

¹² Mesmo esta Categoria não tendo sido contabilizada, mantivemos o quando com as possíveis subcategorias que são importantes na educação infantil para ressaltar que os AEs não se preocuparam com esta habilidade extremamente importante para a o desenvolvimento da consciência da palavra, dentro da consciência fonológica, segundo Soares (2016).

Quadro 24– Habilidade de formação

Nº	FORMAÇÃO	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
56	Formação de palavras a partir de letras dadas	5	-	2	10	17
57	Formação de palavras a partir de sílabas dadas	-	-	-	1	1
58	Formação de palavras a partir de letras dadas para leitura posterior	1	-	-	-	1
59	Formação de palavras, com aliteração, sem correspondência escrita	-	1	-	-	1
60	Formação de palavras com rima, com correspondência escrita	-	4	-	-	4
-	SUBTOTAL	6	5	2	11	24

Fonte AEs (2017)

Esta é uma atividade que pode ser realizada coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas, tendo a mediação do professor e a ajuda dos colegas para compor uma palavra ou frase por exemplo. Esta atividade pode ser muito proveitosa também com a utilização do alfabeto móvel. Foi justamente a atividade que utilizava letras móveis a que mais apareceu em PRO, SAB e ESC. O A&B não apresentou a atividade com letras moveis; porém, apresentou a formação de palavras com rima, com correspondência escrita que não esteve presente nos demais AEs. Ver exemplos a seguir.

Figura 11- Atividade de formação nos AEs

NOME: _____ DATA: ____/____/____

CONVIVÊNCIA

QUAL É O SEU FILME PREFERIDO?

LISTE OS FILMES PREFERIDOS DOS SEUS COLEGAS E
DESCUBRA QUAL FOI O MAIS VOTADO PELA TURMA.

FILME	PREFERÊNCIAS
1. _____	☐
2. _____	☐
3. _____	☐
4. _____	☐

PRO- Atividades de formação a partir de letras dadas (V. 2 p. 321)

AULA 195

PINTE DE:

- AS TECLAS QUE VOCÊ USA PARA ESCREVER UVA.
- AS TECLAS QUE VOCÊ USA PARA ESCREVER TIO.
- AS TECLAS QUE VOCÊ USA PARA ESCREVER MEL.

tab	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	[	]	\
caps lock	A	S	D	F	G	H	J	K	L	;	'	enter	
shift	Z	X	C	V	B	N	M	<	>	?	/	shift	

CIRCULE AS LETRAS QUE
VOCÊ USA PARA ESCREVER
O NOME DESTESATÉLITE.



DATA ____/____/____ NOME _____

DUZENTOS E NOVENTA E UM 291

ESC - Atividades de formação a partir de letras dadas (V. 2 p. 291)

A primeira atividade acima, orientou a realização de uma lista dos filmes preferidos da turma. A construção dos nomes desses filmes foi realizada com o uso do alfabeto móvel conforme a sugestão do MP do AE PRO. O ESC mostrou uma interessante proposta de atividade através da imitação de um teclado de computador. As letras estavam a vista da criança e, a partir delas, pediu-se a formação de palavras curtas que exigiram também a habilidade de identificação.

Outra Categoria que avaliamos foi a de Exploração. Os resultados estão postos a seguir.

Quadro 25– Habilidade de exploração

Nº	EXPLORAÇÃO	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
61	Exploração da ordem alfabética	-	8	2	1	11
62	Exploração da relação som/grafia	-	-	-	2	2
-	SUBTOTAL	0	8	2	3	13

Fonte AEs (2017)

A subcategoria mais presente nas coleções foi a *exploração da ordem alfabética*. Esta é uma habilidade importante. Apesar disso, destacamos que nenhuma das situações propostas pelos AEs foram significativas, contextualizadas e reais quanto ao seu uso no cotidiano. Além disso, o SAB foi o único AE que não apresentou esta atividade. A exploração da relação som/grafia apareceu em apenas um dos AEs (PRO). Ver exemplos a seguir.

Figura 12- Atividades de exploração nos AEs (parte I)

NOME: _____ DATA: ____/____/____

FICHA 40

PINTE A PALAVRA QUE SE REPETE NO TRAVA-LÍNGUA.

BOTE A BOTA NO BOTE
E TIRE O POTE DO BOTE.
TRAVA-LÍNGUA POPULAR.

COMPLETE OS ESPAÇOS COM DIFERENTES LETRAS E FORME NOVAS PALAVRAS.

PISTA: USE AS LETRAS B O T A

B	O	T	A
B	O		A
B	O		A
B	O		A
B	O		A
B	O		A

PRO (Exploração da relação som/grafia V. 1 p. 83)

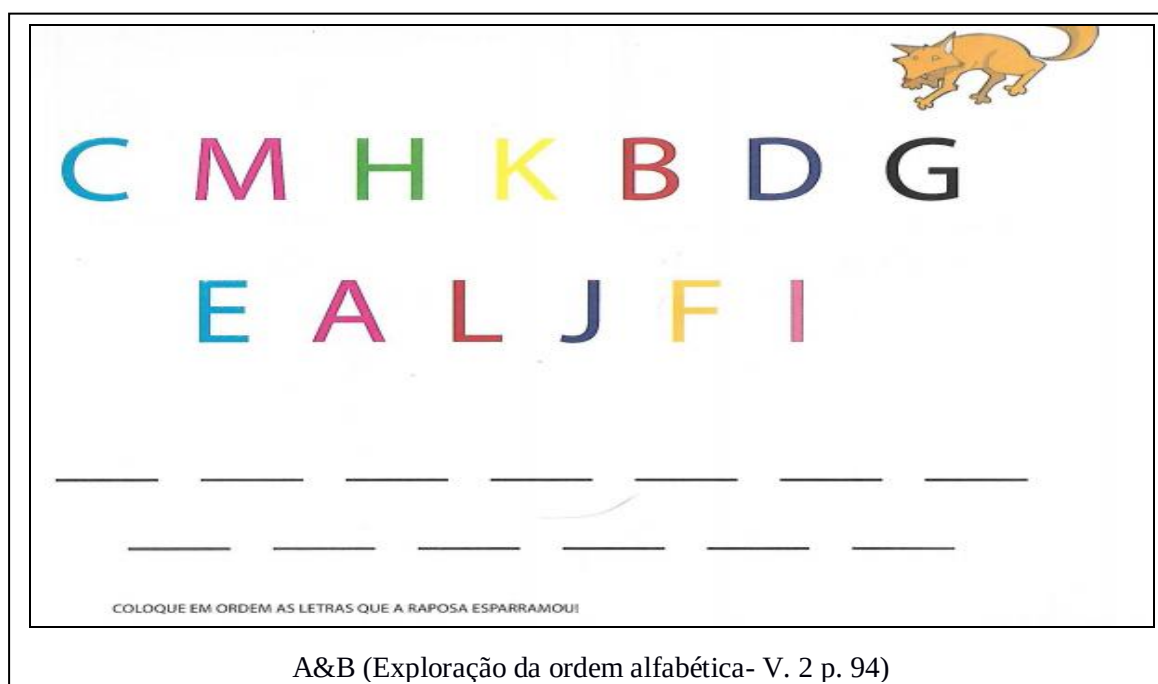
Fonte: AEs (2017)

Essa atividade de PRO foi assim classificada porque promoveu a experimentação ou exploração de diferentes letras pela criança, de modo que permitisse a formação de palavras nova a cada letra mudada. Se explorada com reflexão, a atividade pode evidenciar dois princípios do SEA: o de que as palavras são arbitrárias e possuem uma ordem de letras que se alteradas pode formar outras palavras e também, o de que palavras diferentes compartilham as mesmas letras. No entanto, a atividade acima tornou-se mecânica pelo fato de que as letras foram apresentadas em uma determinada ordem que, bastasse que fossem copiadas pela criança, na mesma ordem em que apareceram, sem qualquer esforço de pensar na distinção dos sons.

Mesmo assim, essa atividade exigiu um alto grau de consciência fonêmica (SOARES, 2016) das crianças da EI o que não é esperado para essa etapa. Esta atividade seria importante, caso fosse realizada com a professora, o que não estava previsto conforme MP e enunciado presente no AE.

Na atividade de exploração da ordem alfabética, Figura 13, há um repertório limitado das letras e constitui-se em uma atividade sem contextualização na qual o comando da atividade não apresenta de forma significativa o uso da ordem alfabética no cotidiano.

Figura 13- Atividades de exploração nos AEs (parte II)



Fonte: AEs (2017)

A categoria Cópia ficou em 5º lugar, dentre as atividades mais presentes nas coleções. Na sua maioria se caracterizavam por letras, palavras ou frases nas quais eram solicitadas a cópia pela criança sem ter sido proposto algum sentido para essa ação (ver Quadro 26).

Quadro 26- Habilidade de cópia

Nº	CÓPIA	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
63	Cópia de letras	2	24	31	-	57
64	Cópia de palavras	11	8	-	8	27
65	Cópia do nome da criança	1	-	-	-	1
66	Cópia de frases		2	-	2	4
-	SUBTOTAL	14	34	31	10	89

Fonte: AEs (2017)

A cópia de letras prevaleceu principalmente no AE ESC, seguido de A&B. A cópia de palavras apareceu em SAB e ficou em quantidade semelhante em A&B e PRO. ESC não apresentou cópia de palavras, porque adotou o método que parte das unidades menores para as maiores em quase todas as categorias, pois mostrou uma concentração quase exclusivamente para as letras. É importante o traçado das letras, no entanto, não pode ser essa a única habilidade a ser enfatizada pelo AE. Apenas na categoria leitura que esse AE deu maior atenção para as palavras e textos. A cópia de frases apareceu em apenas dois dos AEs (A&B e PRO).

Destacamos que esse tipo de atividade não promove a reflexão e não proporciona à criança que agregue conhecimentos sobre a escrita, apesar de reconhecermos que, no momento da escrita, a criança poderá estar fazendo reflexões sobre o tipo de letra, o sentido e direção da escrita, dentre outros aspectos. Contudo, este não é o objetivo explícito das atividades analisadas. Defendemos, sim, a cópia na EI desde que tenha sentido e tenha sido resultado de um texto curto trabalhado ou de uma lista de palavras que as crianças estudaram e vão copiar para registro. Se não for com o objetivo de resgate a cópia perde seu sentido e ressalta o aspecto mecânico da escrita e da memorização de padrões silábicos, sem o processo de reflexão estar implícito intencionalmente para o desenvolvimento da ação da criança.

Outra categoria analisada foi Escrita. Esta categoria ocupou o 2º lugar entre as categorias mais frequentes, dentre as outras. Esta habilidade foi categorizada como Escrita por nós, todas as vezes que era realizada de um modo em que não houvesse modelos prontos a serem seguidos pelas crianças e não envolvessem a produção de um gênero textual específico: no primeiro caso, por considerarmos atividade de cópia e, no segundo, de produção de textos.

Assim, consideramos como categoria de Escrita as atividades que eram construídas coletivamente, com auxílio do professor ou de forma espontânea, e se realizavam no âmbito da escrita de letras, sílabas, palavras e frases (podendo ou não ter sentido e contextualização). Neste momento, categorizamos apenas a habilidade solicitada que a criança desenvolvesse. A seguir, discutiremos um pouco a qualidade das atividades que exploraram essa habilidade de escrita. O quadro 27 sintetiza as subcategorias encontradas.

Quadro 27– Habilidade de escrita

Nº	ESCRITA	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
67	Escrita de letras	1	17	7	6	31
68	Escrita de palavras a partir de letras dadas	-	-	1	1	2
69	Escrita do nome da criança	3	480	269	184	936
70	Escrita de palavras	-	-	-	7	16
71	Escrita de palavra como souber	5	28	2	10	44
72	Escrita de palavra com auxílio do professor	12	3	-	2	17
73	Escrita de frase como souber	2	7	-	-	9
74	Escrita de frase com auxílio do professor	1	-	-	1	2
-	SUBTOTAL	24	535	279	211	1049

Fonte: AEs (2017)

A análise do Quadro 27 indica que a habilidade que mais apareceu, em pelo menos três dos AEs, foi a de *escrita do nome da criança*. A quantidade de atividades presentes nesta subcategoria é tão surpreendente quanto o número de páginas destes materiais! Destacamos, porém, que a maior parte dessas atividades envolviam APENAS a escrita do nome da criança para identificação da página sem ser destinado um trabalho de reflexão acerca desse nome e, muito menos, em relação a outras palavras. Em segundo lugar ficou a *escrita de palavras como souber* e a *escrita de letras*. Não houve espaço para a *escrita de palavras com rima ou aliteração*, nem a *escrita de frases com auxílio do professor* as quais poderiam ser boas opções para a exploração das convenções e princípios que envolvem o SEA. A seguir, apresentamos uma atividade de escrita do nome do A&B que se repetiu em todas as demais deste AE bem como uma de escrita de palavras como souber no AE SAB.

Figura 14- Atividades de escrita nos AEs

SEMANA 8 O GALO E A RAPOSA **8 COMEÇA COM...**

MEU NOME É: _____ HOJE É DIA: ____/____/____

REGISTRANDO...

DESENHE OS ANIMAIS REPRESENTADOS NAS CARTAS QUE VOCÊ PEGOU NA PARTIDA 1 E NA PARTIDA 2. DEPOIS, ESCREVA O NOME DELES:

PARTIDA 1

PARTIDA 2

EM QUAL DAS PARTIDAS VOCÊ PEGOU MAIS CARTAS? ASSINALE A ALTERNATIVA QUE CORRESPONDE À SUA RESPOSTA:

☐ PARTIDA 1

☐ PARTIDA 2

AGORA, PERGUNTE PARA SEUS COLEGAS EM QUAL DAS PARTIDAS ELES ADQUIRIRAM MAIS CARTAS. SEU PROFESSOR VAI ORIENTAR A CONSTRUÇÃO DO GRÁFICO DAS PARTIDAS.

Grupo 5 - Volume 4 **28**

A&B (Escrita do nome da criança- 2011)

SAB (Escrita de palavra como souber- V. 4, p. 28)

Fonte: AEs (2017)

Outra categoria identificada foi a habilidade de Completar. Completar, seja com letras, sílabas ou palavras, exige de quem realiza a atividade que preste atenção nos segmentos fonológicos/gráficos para identificar as partes que faltam para, enfim, completar o que se deseja. Em algumas ocasiões, a atividade proporciona ajuda através de banco de letras ou sílabas de onde o aprendiz poderá buscar o que precisa e realizar tentativas na busca do(s) grafema(s) que achar mais adequado. O Quadro 28 apresenta as subcategorias.

Quadro 28– Habilidades de completar

Nº	COMPLETAR	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
75	Completar palavras com vogais com apoio de figuras	3	-	-	5	8
76	Completar a ordem alfabética	-	1	1	-	2
77	Completar palavras com letra inicial, prestando atenção no fonema, com apoio de figuras	-	1	-	-	1
78	Completar palavra com letra inicial com apoio de figuras e banco de letras	2	-	9	-	11
79	Completar palavras com sílaba inicial com apoio de figuras e banco de sílabas	-	-	1	-	1
80	Completar palavras com letras (inicial, medial, final) com apoio de figuras e banco de letras	-	-	5	-	5
81	Completar cruzadinha	1	1	0	1	3
82	Completar texto com palavras	-	-	-	1	1
-	SUBTOTAL	6	3	16	7	32

Fonte: AEs (2017)

Nesta categoria a habilidade que mais apareceu foi *completar palavra com letra inicial com apoio de figuras e banco de letras*, seguida de *completar palavras com vogais com apoio de figuras* (Figura 15). Ambas as atividades são muito parecidas, entre si, e possuem como auxiliares as imagens ou figuras para que a criança tenha o apoio visual, ao mesmo tempo em que as distingue das palavras que se lêem. Em relação a completar palavras com letra inicial, apenas o A&B trouxe uma atividade e esta tinha foco no fonema, com apoio de figuras. Na sua efetivação, escreve-se a letra, mas a ênfase está no fonema que ela representa; ou seja, uma atividade de extrema dificuldade para a criança em qualquer que seja a etapa escolar e o nível de compreensão da escrita (SOARES, 2016; MORAIS, 2012). Entre as atividades menos frequentes e que consideramos importantes estão aquelas em que o lúdico subsidia o processo de aprendizagem, a exemplo da cruzadinha.

Figura 15- Atividades de completar nos AEs



ESC (Completar palavra com letras (I, M, F) com apoio de figuras e banco de letras- V. 2, p. 155)



PRO (Completar palavras com vogais - V. 2 p. 33)

A categoria Outros diz respeito a habilidades pouco comuns e até inusitadas. Foi a 4ª posição entre as categorias que apresentou resultados mais expressivos, conforme indicamos a seguir.

Quadro 29– Habilidades outros

Nº	OUTROS	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
83	Escrita de palavras pelo professor no AE da criança	1	-	-	-	1
84	Identificação de imagens cujos nomes não rimem entre si	-	2	-	-	2
85	Traçar letras (cobrir)	-	6	51	1	58
86	Falar em voz alta os nomes das figuras	-	35	-	-	35
87	Ligar onomatopéias às figuras que lhes representam	-	1	-	1	2
88	Ordenar sílabas para formar palavras	-	-	-	2	2
89	Ordenar texto na sequência correta	-	-	-	2	2
90	Emitir o som de objetos (sino, relógio, trem, etc.)	-	1	-	-	1
-	SUBTOTAL	1	46	51	9	107

Fonte: AEs (2017)

A análise do Quadro 29 indica que a habilidade de *traçar letras* ou *cobrir* foi muito frequente, apareceu em três AEs, sendo mais predominante no ESC o que revela, em parte, a concepção de escrita e de EI como preparo para a alfabetização através de exercícios de coordenação motora. ESC foi o AE que mais tratou das letras, ocupando o 1º lugar com esse segmento da escrita. Foi o 2º que mais apresentou palavras e o 2º a apresentar mais frases e o último lugar em relação aos textos. Isto revela uma concepção de ensino da língua escrita baseada no método sintético, pois parte das partes menores para as maiores e de uma visão adultocêntrica que considera ir do mais fácil em direção ao mais difícil.

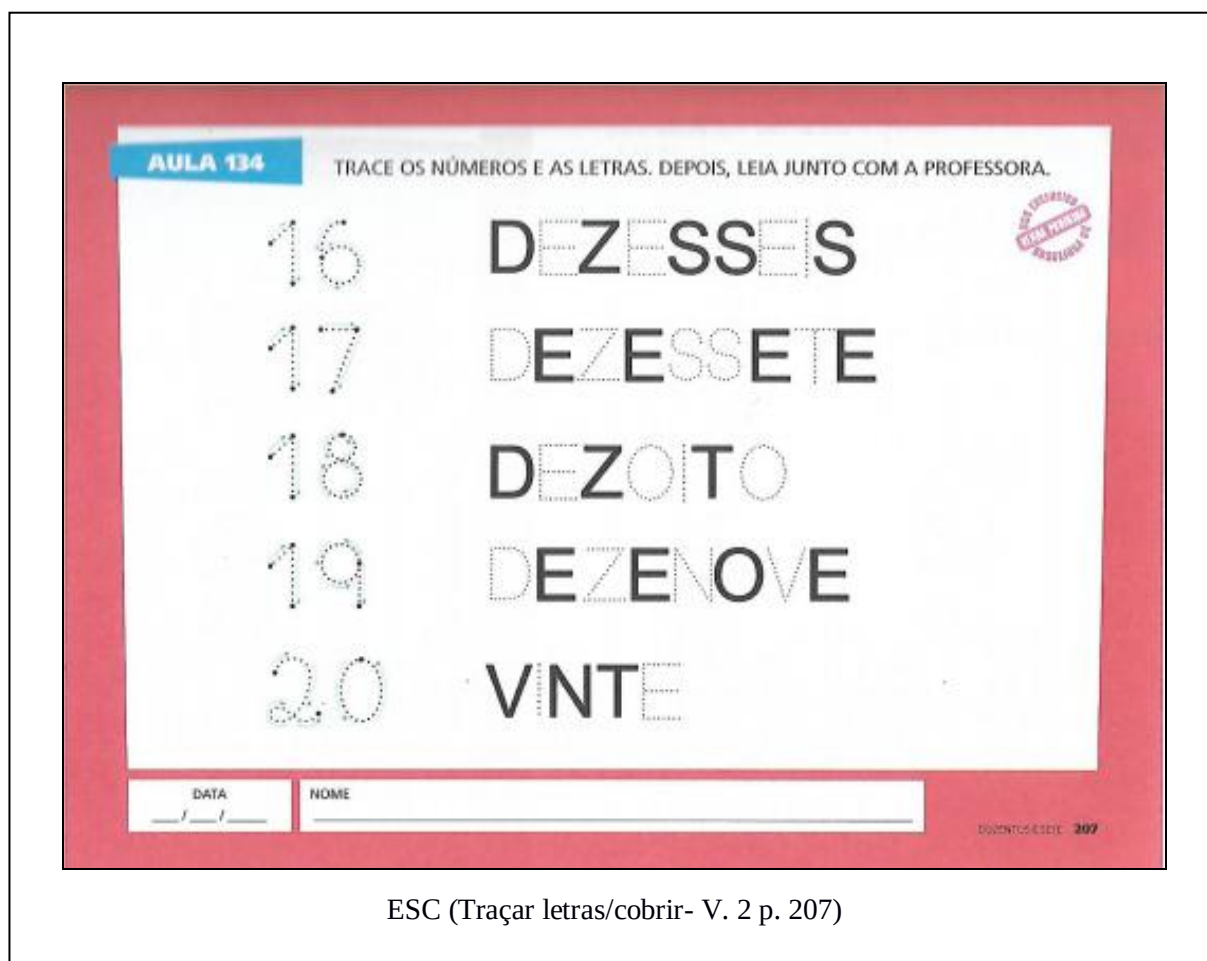
Em seguida, a habilidade de *falar em voz alta os nomes das figuras* teve maior incidência e esta apareceu apenas em A&B. Como já vimos, o foco desse AE está no menor segmento da fala; nesse sentido, ele ocupou o 1º lugar, entre os outros AEs, ao trabalhar com a unidade fonológica fonema, o 1º lugar com o segmento das palavras, o 3º lugar com frases e mesma posição em relação aos textos. Foi excluído, neste AE, qualquer trabalho utilizando sílabas. Intuímos, portanto, que a atividade de falar em voz alta os nomes das figuras para, em seguida, tratar de fonemas, revela a concepção de que aprendendo o fonema e suas correspondências a criança aprenderia a escrever; pois, ora parte das palavras (maior

segmento tomado neste caso) para as partes menores (fonemas), sem que a sílaba seja considerada. Parte dos fonemas para as palavras.

As atividades discutidas anteriormente pouco contribuem para a criança compreender o SEA. O traçado de letras é uma ação meramente mecânica, apesar de ser um dos princípios do SEA, pouco contribui se feita sem reflexão, para a sua compreensão. Da mesma forma, focar no ensino do fonema (se isso é possível!) atrapalha na compreensão do SEA por exigir das crianças, muito pequenas e que não estão ainda alfabetizadas, habilidades que adultos ainda possuem muita dificuldade em expressar, conforme enfatizou Moraes (2012).

A seguir apresentamos algumas atividades (Figura 16 e 17) que foram categorizadas nestas habilidades discutidas.

Figura 16- Atividades outros nos AEs (parte I)



ESC (Traçar letras/cobrir- V. 2 p. 207)

Fonte: ESC (2015)

Figura 17- Atividades outros nos AEs (parte II)

 COBERTOR			
 COPO			

1. DIGA O NOME DA PRIMEIRA FIGURA DE CADA LINHA. OBSERVE O 1º SOM DESSA PALAVRA.
 2. ESCREVA K NA PALAVRA QUE TIVER ESSE SOM EM QUALQUER LUGAR.

A&B (Falar em voz alta o nome das figuras- V. 2 p. 364)

Fonte: A&B (2011)

A primeira das atividades acima mostrou um tipo de atividade, cujo pretexto é trabalhar a coordenação motora, ela pode ser desenvolvida a partir de outras atividades mais interessantes como recorte, colagem, destacar, montar e construir brinquedos. Essa atividade lembra, muito, os exercícios de prontidão para a alfabetização que possuem uma concepção de escrita como código.

O traçado das letras se torna importante pelo fato das crianças compreenderem que na maioria das vezes, as letras possuem uma forma fixa, que se mudada a sua posição poderá se transformar em outra letra (b, p, d, q) ou numa “letra” que não existe. O traçado de letras também é um princípio do SEA, porém, o problema está em se privilegiar atividades de traçado de letras. Conforme indicado por Poppovic e Moraes (1996) no segundo caminho da alfabetização na EI, o uso do lápis era apenas para treinar a direção da escrita, sem a finalidade de alfabetizar por não promover reflexão sobre os princípios do SEA e não propor, de forma contextualizada e significativa, a apropriação das convenções da escrita. De modo parecido, sem a promoção da reflexão, o traçado de letras pode ser uma atividade apenas de treino motor que não acarretará avanços cognitivos.

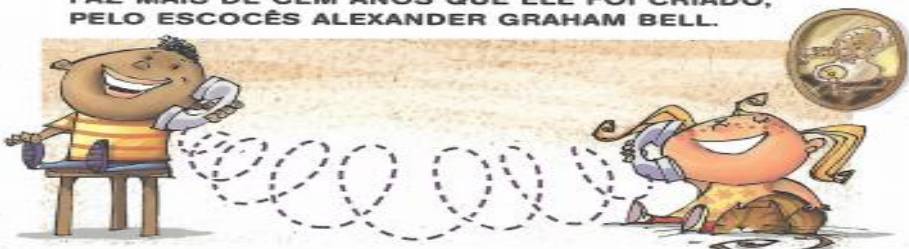
A outra atividade proposta pelo AE A&B ressaltou que o professor deveria falar em voz alta o nome das figuras, pedindo para a criança prestar bastante atenção no primeiro som

(fonema), e, em seguida, esta deveria escrever a letra K nas palavras em que o som (fonema) aparecesse em qualquer parte da palavra. Isso, certamente, cria confusão para a criança que vê palavras grafadas com a letra C (cobertor, copo, caixa, cama e cadeira). Além disso, trata-se de um erro conceitual no que se refere às possíveis relações entre os fonemas e grafemas e vice-versa por desconsiderar as representações do fonema solicitado em grafemas (C, Q, K). Estas só estariam visíveis e compreensíveis para as crianças que tivessem com a hipótese de escrita alfabética e, mesmo assim, necessitariam de um ensino explícito por parte do professor para a sua consolidação e automatização. A atividade a seguir traz a mesma concepção.

Figura 18- Atividades outros nos AEs (parte III)

NOME: _____
DATA: ____/____/____
FICHA
92

■ A HISTÓRIA DO TELEFONE É TÃO ANTIGA QUANTO A HISTÓRIA DE SEUS TATARAVÓS. FAZ MAIS DE CEM ANOS QUE ELE FOI CRIADO, PELO ESCOCÊS ALEXANDER GRAHAM BELL.



ORDENE AS PARTES DAS PALAVRAS E FORME O NOME DE UM TIPO DE TELEFONE.

L	E	N	E	F	O	T	E
T	E	L	E	F	O	N	E

L	A	R	L	U	C	E
C	E	L	U	L	A	R




PRO (Traçar letras- V. 1 p. 187)

Fonte: AEs (2017)

De forma mais sutil o AE PRO, também, trouxe a mesma perspectiva quanto ao ensino do traçado da letra através do fio do telefone. A atividade a seguir pode ser pertinente, *ordenar sílabas para formar a palavras* telefone celular, caso seja realizada com alunos que já estão em fase de fonetização da escrita. Se for usada com crianças pré-silábicas ela se torna inadmissível para esse nível de compreensão do SEA.

Em relação às habilidades cognitivas menos frequentes, porém importantes, encontramos o mesmo quantitativo entre *identificação de imagens cujos nomes não rimem entre si*, que apareceu apenas em A&B. A rima, a partir das imagens e não das palavras, deixa clara a preocupação deste AE com apenas o segmento sonoro, sem associação com a escrita. Tratar de rimas que é um segmento maior do que o fonema pode, a princípio, parecer mais fácil para a criança; mas, como o objetivo ao longo de todo o AE são os treinos fonêmicos, essa atividade é pouco usual e pode-se tornar difícil para a criança caso a condução do professor não seja com foco na rima e sim nos fonemas finais das palavras.

Outra habilidade explorada neste bloco foi *ordenar sílabas para formar palavras* no AE PRO. Esta atividade, sim, está tratando do segmento mais adequado para as crianças de EI: a sílaba. Ressaltamos, porém, a necessidade de que sejam tratadas as sílabas oral das palavras e sua relação com as sílabas escritas, tendo como suporte a palavra cheia de significado para a criança. Este AE, também, trouxe a habilidade de *ordenar texto na sequência correta* o que seria uma boa relação entre letramento e alfabetização. A sequência de um texto é importante para analisar os sentidos e nível de compreensão das crianças em relação ao mesmo.

Ordenar o texto, também, carrega, em si, reflexões sobre o SEA porque, neste caso, privilegia o segmento da frase, que carrega em si sentido completo e possui espaçamento entre as palavras, uma excelente oportunidade de ensino da escrita. Os espaços em branco entre as palavras, ao aparecerem na escrita, faz as crianças reconhecerem as palavras através do campo visual e transferirem isso para o campo sonoro (SOARES 2016). Apesar disso, dependendo do nível de compreensão da escrita a criança precisará de muita ajuda da professora para realizá-la.

Escrita de palavras pelo professor no AE da criança, outra subcategoria, apareceu apenas uma única vez no AE SAB. Esta atividade chamou-nos a atenção porque a intenção, embora seja a escrita de um adulto na frente da criança, a depender da quantidade de crianças de uma turma, poderá ser feita sem qualquer cuidado com a criança e esta pode não observar enquanto o adulto escreve. Mais adiante trataremos mais uma vez desta atividade.

Ressaltamos que, apesar do grande número de habilidades cognitivas que exploraram aspectos que envolviam a língua escrita, nem sempre estas envolviam reflexão por parte da criança, na maior parte das vezes se restringiam a ações baseadas na memorização ou em uma perspectiva de aprendizagem apenas por associação.

Por fim, queremos destacar dois AEs. Em relação ao trabalho com a escrita alfabética, o AE A&B se sobressaiu mais do que os outros em termos de quantidade em todas as

subcategorias. No entanto, em quase todas as atividades, o fonema é a unidade básica de análise a ser ensinada e aprendida pela criança independentemente do tipo de habilidade a ser requerida para que esta desenvolva ou atividade proposta. Este fato denuncia que há uma clara intenção em que as crianças de 5 anos desenvolvam a capacidade de ter a consciência fonêmica super desenvolvida ao ponto de identificar e manipular fonemas, contrariando os estudos apresentados neste trabalho.

Ainda em relação às habilidades exploradas quanto à escrita alfabética, o PRO foi o AE que se destacou, dentre os outros, pelas atividades com os segmentos da escrita no nível da sílaba, da frase e dos textos. Embora ele, também, tenha se apoiado em métodos sintéticos, em termos qualitativos, o AE PRO apresentou uma maior preocupação para com as atividades de escrita ao oferecê-las, quase sempre, de modo reflexivo. Entre as atividades que apareceram unicamente no AE PRO estão: leitura de sílabas, de frases, identificação de letras (iguais/diferentes) em sílabas, identificação de vogais em texto, identificação de palavras iguais, identificação de palavras que comecem com a letra X, comparação de frases quanto à presença de palavras iguais/diferentes, formação de palavras a partir de sílabas dadas, exploração da relação som/grafia, escrita de palavras, completar texto com palavras, ordenar sílabas para formar palavras e ordenar texto na sequência correta.

A seguir, apresentamos os textos encontrados nos AEs

4.3 OS TEXTOS PRESENTES NOS AEs

A adequação¹³ dos textos na EI é importante para promover o letramento das crianças. A variedade possibilita à criança conhecer as diferentes formas e finalidades de um texto. O quadro a seguir mostra, comparativamente, os textos encontrados nos AEs analisados. A classificação foi baseada em Delaine Cafieiro (2005).

¹³ Consideramos adequados para o trabalho na EI os textos para além do conto, como os poemas, os de tipo comercial (logomarcas) e principalmente os textos DPs (cantigas, ditados, parlendas, trava-línguas).

Quadro 30- Textos dos AEs

Domínio dos textos							
Literário/ficcional	Gêneros textuais		SAB	A&B	ESC	PRO	Total
	Conto		0	9	0	5	14
	Lenda		0	6	0	0	6
	Poema	Soneto	8	8	0	3	19
		Quadrinha	0	6	2	0	8
		Hai Cai	0	0	0	0	0
		Limerique	0	0	0	1	1
	Fábula		0	6	0	0	6
	Quadrinhos		2	0	0	0	2
	Capa de HQ		1	0	0	0	1
	Piada		0	1	0	0	1
	Adivinha		1	2	5	3	11
	Ditado		0	1	0	1	2
	Provérbios		0	1	0	0	1
	Parlenda		1	6	3	0	10
	Música		1	5	1	3	10
	Trava-língua		1	7	2	5	15
	Cantiga popular		2	7	5	5	19
Didático e instrucional	Instruções		2	0	2	13	17
	Receita		2	1	0	1	4
	Cartaz		0	1	0	0	1
	Calendário		1	3	0	1	5
	Outros		11	1	21	14	47
	Texto didático		23	0	2	1	26
Jornalístico	Extrato de entrevista		1	0	0	0	1
	Notícias		0	0	0	2	2
	Autobiografia		0	0	0	0	0
	Biografia		0	0	0	0	0
	Reportagem		0	0	0	0	0

	Verbetes	1	0	0	2	3
	Sinopse	0	0	0	1	1
	Tirinha	3	0	0	0	3
	Texto científico	2	3	0	3	8
Publicitário	Anúncio comercial	0	1	0	0	1
	Classificados	0	0	0	0	0
Comercial/jurídico	Declaração	0	0	1	0	1
	Depoimento	0	0	0	0	0
Pessoal/interpessoal	Bilhete	0	0	0	0	0
	Carteira de vacinação	0	0	0	0	0
	Certidão de nascimento	1	0	0	0	1
	Carta	0	0	0	1	1
	Convite	0	1	0	0	1
	Lista	0	0	0	0	0
Total	-	64	76	44	65	249

Fonte: produzido pela autora (2017)

Destacamos que o Quadro 30 indica uma alta quantidade de textos que denominamos de Outros (47). Trata-se de textos em balões, representando a fala de alguma personagem ou mascote da coleção de AEs, cuja finalidade é contextualizar conteúdo dando informação breve. Não possui sequência, à semelhança da tirinha ou das histórias em quadrinhos (HQ); porém, consideramos como texto pelo fato de ter uma finalidade comunicativa e estar carregado de sentido, mesmo que de forma não tanto qualitativa. Este tipo de texto prevaleceu no AE ESC (21), seguido de PRO (14), SAB (11) e no A&B encontramos apenas um (1). A seguir apresentamos alguns exemplos encontrados.

Figura 19– Textos outros nos AEs (parte I)



SAB (V. 2 p. 50)

	"GOSTAMOS DE BRINCAR!"	EU TAMBÉM!	EU NÃO!
	"EU SOU UM LÁPIS!"	EU TAMBÉM!	EU NÃO!
	"SOMOS ESPERTOS!"	EU TAMBÉM!	EU NÃO!
	"VAMOS PULAR NO BURACO!"	EU TAMBÉM!	EU NÃO!
	"ADORO LIVROS!"	EU TAMBÉM!	EU NÃO!

A&B (V. 2 p. 433)

Figura 20– Textos outros nos AEs (parte II)



Fonte: AEs (2017)

Em segundo lugar, surgiram os textos didáticos (26). Chamamos assim aos enunciados muito longos, com três linhas ou mais, que antecediam as atividades. Este tipo de texto prevaleceu no AE SAB (23). A presença desse tipo de texto, na página, deixava pouco espaço para a realização das atividades que vinham, logo, a seguir. Sabe-se que a criança pequena, ainda, está desenvolvendo o movimento de pinça e sua grafia necessita de espaço adequado que permita o exercício da escrita ou a realização de desenhos. Em SAB, onde prevaleceu os textos de cunho didático, não houve a preocupação com a adequação do espaço das atividades apesar de o AE ter um tamanho de página adaptado para crianças pequenas, mas que internamente não foi bem distribuída.

Figura 21– Texto didático nos AEs (parte I)

POSSIVELMENTE, OS SEUS DOCUMENTOS FICAM GUARDADOS EM CASA, SOB A RESPONSABILIDADE DE SEUS FAMILIARES. MAS, COMO JÁ VIMOS, NÃO SÃO APENAS AS FAMÍLIAS QUE GUARDAM DOCUMENTOS.

REGISTROS SÃO FEITOS POR TODA PARTE, COMO: CARTÓRIOS, MUSEUS, ESCOLAS, HOSPITAIS, CLÍNICAS ODONTOLÓGICAS, ZOOLOGICOS, ETC., E GUARDADOS EM ARQUIVOS.

VOCÊ SABIA QUE EXISTEM PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO E MANUTENÇÃO DE ARQUIVOS? ELES SÃO CHAMADOS DE ARQUIVISTAS.

EM UM ARQUIVO PODE HAVER VÁRIOS TIPOS DE MATERIAIS: PAPÉIS, FOTOS, JORNAIS, LIVROS, DVDS, CDS, ETC.

- NA SUA ESCOLA, EXISTE ALGUM TIPO DE ARQUIVO? ONDE ELE(S) FICA(M)?
- QUAIS DOCUMENTOS SÃO GUARDADOS NESSE(S) ARQUIVO(S)?

COM SUA TURMA, ORGANIZE UMA ENTREVISTA COM O FUNCIONÁRIO DA ESCOLA QUE CUIDA DESSE(S) ARQUIVO(S). DEPOIS, ESCREVA O NOME DESSA PESSOA E FAÇA UM DESENHO QUE A REPRESENTA:

E, NA SUA SALA, EXISTEM ARQUIVOS? O QUE ESTÁ ARQUIVADO?

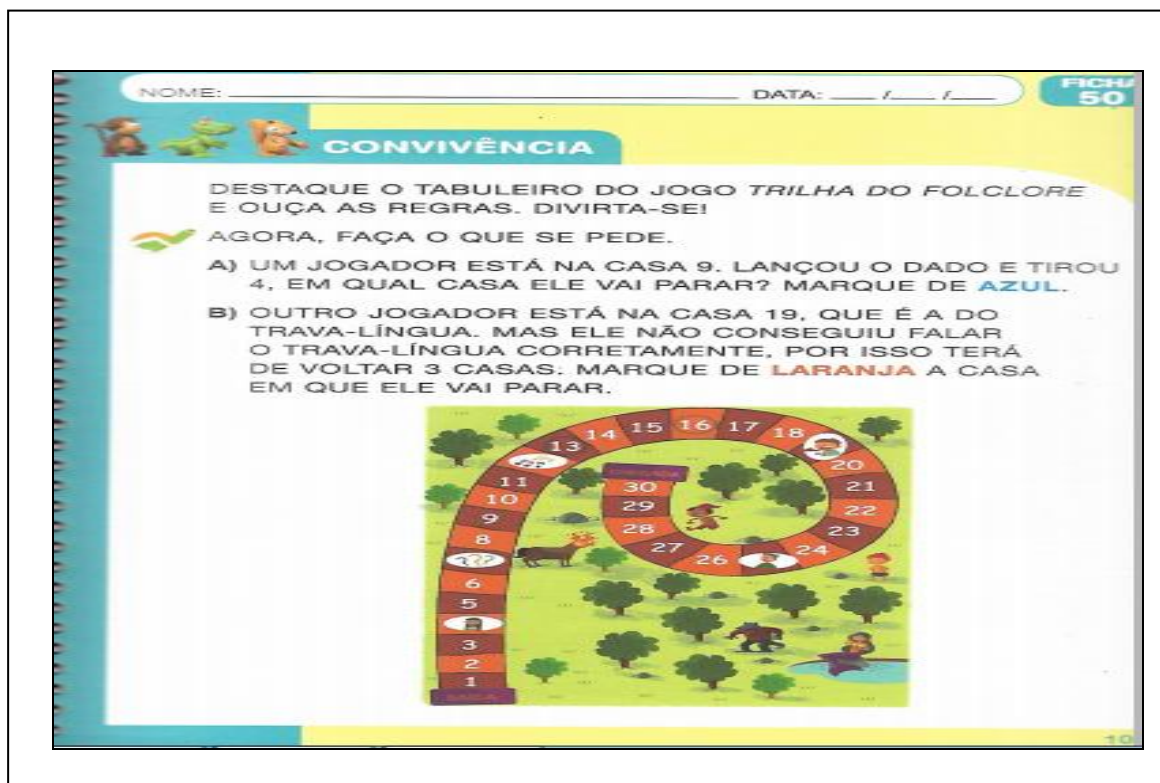
Grupo 5 – Volume 1 20

SAB (V. 1 p. 20)

Fonte: SAB (2012)

O texto (presente na Figura 21) possui enunciado de até três parágrafos para, só então, apresentar a atividade. As informações sobre o que são arquivos poderiam ter sido dadas pelo próprio professor que as colheria de seu manual. Se era realmente importante a presença de um texto que explicasse o que são artigos, este poderia ser um texto de tipo informativo ou outro mais próximo do universo infantil que introduzisse o assunto por meio de HQ, uma tirinha. Apesar de trazer a informação, em si, não consideramos esse texto como informativo ou científico porque ele, claramente, é de autoria do(s) autor(es) do AE, o que revela sua natureza diretamente didática. Esta situação é diferente de outra em que um texto, de autoria de outra pessoa, é didatizado ao ser inserido num LD ou AE. Por fim, o espaço para escrever e desenhar é mínimo.

Figura 22- Texto didático nos AEs (parte II)



Fonte: PRO (2012)

O texto (presente na Figura 22) menciona um jogo e as regras que devem ser ouvidas as quais não se encontram na página, mas em outro lugar. Em seguida, são encontrados comandos, mais ou menos longos, de ações a serem realizadas com o tabuleiro do jogo. Numa primeira leitura do professor entendemos não ser possível para as crianças atenderem de pronto aos comandos; isto, possivelmente, exigirá auxílio do professor. De acordo com Brandão e Carvalho (2010) as atividades devem promover à escrita e a leitura pelas próprias crianças. Ou seja, os enunciados longos do AE PRO não favorecem isto.

Ocupando o terceiro lugar entre os textos que mais apareceram, encontramos um quantitativo semelhante entre textos de instrução e poemas. Os textos de instrução, geralmente, ensinavam a montar brinquedos de sucata, a realizar alguma brincadeira ou jogo. Montar um brinquedo, realizar uma brincadeira ou saber como participar de um jogo trazem implícita a natureza, própria, deste tipo de texto, estando, ainda, agregado ao lúdico. Sendo assim, consideramos pertinente a presença desse tipo de texto para a EI na junção de características textuais (instrucionais e poéticas) interessantes e adequadas às crianças.

Em termos quantitativos, aparecem em quarto lugar os textos de cantiga popular e os contos. As cantigas populares, essenciais para o trabalho na EI, tanto para o letramento como para a alfabetização, trataremos na seção apropriada. As adivinhas são outro gênero textual que mais apareceu nos AEs.

Alguns gêneros textuais apareceram apenas uma única vez em alguns AEs, tais como: a carta, o cartaz, a certidão de nascimento, o convite, o extrato de entrevista, a capa de HQ e a própria HQ, a piada e o provérbio. São textos também importantes que, em respeito à diversidade textual, não podem faltar na EI. As HQs atraem o interesse das crianças pela característica que carregam em que se mistura o texto, representando a fala das personagens em balões agregada aos desenhos. Este tipo de apresentação pode ajudar a criança em hipótese inicial da escrita a distinguir a escrita do desenho. Além disso, a presença do desenho, em sequência ao texto, pode contribuir para a criança se arriscar a ler sozinha.

Foi evidenciada a ausência de textos cujo domínio principal seja o comercial como o rótulo e a logomarca os quais são, do nosso ponto de vista, apropriados para oportunizar às crianças da EI a leitura global por oferecer pistas visuais. Soares (2016) falou a respeito da importância desse tipo de exploração e que os rótulos e logomarcas precisa ser parte do repertório de textos da EI. De forma semelhante ao que fora dito por nós em relação à HQ, símbolos e marcas, conhecidas visualmente pelas crianças, são, no contexto social, talvez, os primeiros textos que lêem. Desta forma, Outdoors, placas, rótulos e logomarcas estão muito presentes no contexto social mais amplo e não poderiam estar ausentes dos AEs ou da escola.

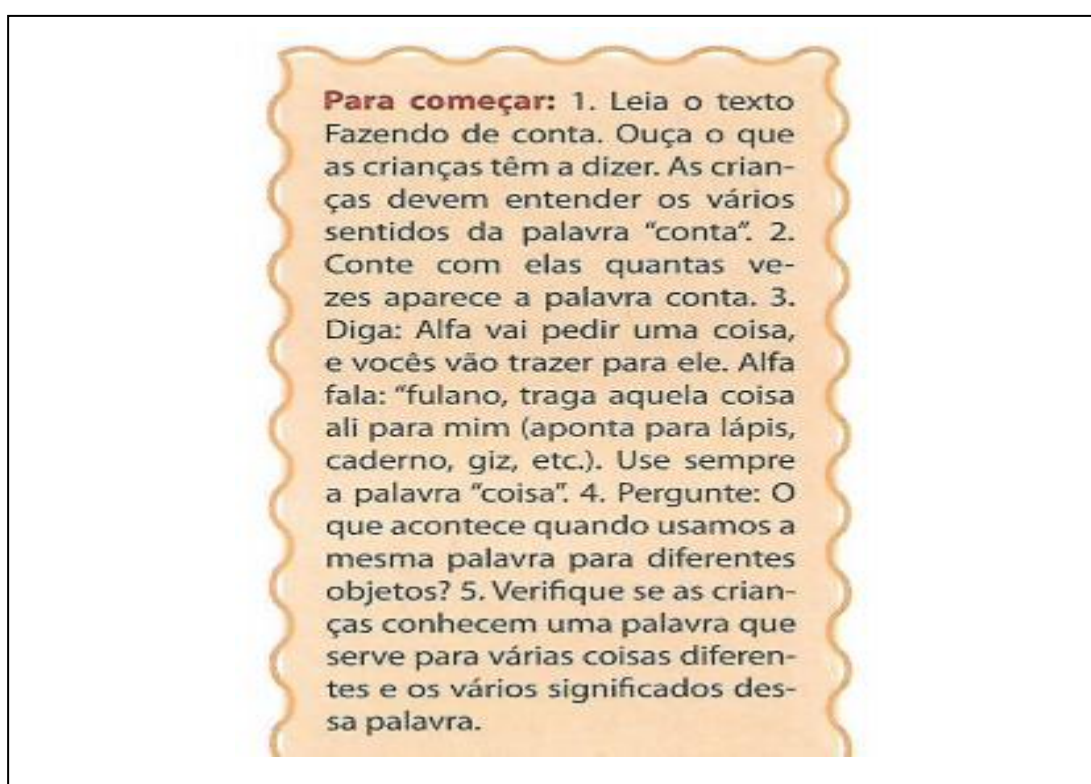
A ausência de textos interpessoais (a carta, o bilhete, o convite, o aviso, o cartão) ou a sua escassa aparição nos AEs deixou de fornecer as crianças da EI a importância de sua circulação social do texto e a finalidade sociodiscursiva deles. Com exceção da carta, os demais textos interpessoais, ainda, possuem ampla circulação social, o que não justifica não serem apresentados na EI. As próprias situações de ensino podem criar a necessidade de utilização dos mesmos: um bilhete para os pais, um aviso sobre a reunião ou evento da comunidade escolar ou do seu entorno, a simulação de um convite para a festa de um colega ou o envio de um cartão para alguém que as crianças admiram.

Em alguns textos mencionados no AE A&B (especificadamente no Meu Livro de Atividades), destinado à criança, não pudemos identificar o gênero porque o texto estava em separado no chamado Livro Gigante Chão de Estrelas. Esse material faz parte do pacote de produtos que é oferecido pelo Instituto Alfa e Beto, nele se encontram os textos complementares. Como nossas análises se limitaram apenas aos AEs e MPs, o Livro Gigante Chão de Estrelas ficou de fora. Optamos, então, por deixar os textos apenas mencionados no

AE A&B (especificadamente no Meu Livro de Atividades), o qual apresentava apenas o título dos textos. Estes se encontravam no Livro Gigante Chão de Estrelas sem identificar o gênero textual e, portanto, parcialmente fora das nossas análises; porém contabilizados. Estes correspondiam a apenas três textos que foram contados com os demais.

A seguir temos um exemplo do ocorrido para melhor entendermos o que se passou em três ocasiões (V. 1, p. 121 texto Chão de Estrelas, p. 193 texto Lú Bilú e V. 2, p. 289) no AE A&B Meu Livro de Atividades.

Figura 23- Texto mencionado, mas não se encontra nem no AE e nem no MP



Fonte: A&B (2011 V. 2, p. 289)

O AE A&B a primeira vista parece ser desprovido de texto porque este não tem um lugar estratégico na página junto da atividade. Ao lado da atividade, e em cada página, existe uma caixa de texto com sugestões ao professor, como no exemplo acima. Nela está inserido o texto, na maior parte das vezes de DP, que são textos pequenos e não exigem muito espaço. Também nos passou a intenção de que os textos são apenas para serem ouvidos pelas crianças, por isso não estão em letras maiores para que sejam melhor visualizados e não houve qualquer comando no sentido de que as crianças devam acompanhar a leitura. Os três

textos, que falamos a pouco e sendo um deles o exemplo apresentado anteriormente, apenas foram mencionados, pois se encontravam no Livro Gigante Chão de Estrelas.

Encontramos, também, em A&B (33%) textos ficcionais como o conto, a fábula, a lenda e a parlenda. São esses textos instigadores da imaginação e da fantasia que encantam as crianças e devem estar presentes não só, mas principalmente na EI. O SAB e ESC não reservaram, no repertório de textos, espaço para explorar estes gêneros no AE da criança, embora ESC, no material complementar, oferecesse encartes das histórias clássicas infantis. O PRO apresentou apenas 5 contos, nenhuma fábula e nenhuma lenda.

Textos que tratassem da realidade foram raríssimos. Apareceu apenas um (1) que ficou restrito ao SAB o qual trouxe a história do abandono de um cachorro do morro adotado por dona Socorro. De acordo com Paiva e Soares (2008) estes textos são de suma importância porque não subestimam a capacidade da criança de encarar a realidade.

Apresentar às crianças da EI textos com o objetivo de ampliar as práticas de letramento é sem dúvida importante, mas investir apenas na quantidade dos mesmos não é o bastante. Cercar o ambiente de textos ou apresentar muitos textos num AE não nos parece suficiente. Sentimos a falta de tratamento adequado em relação aos textos. Baptista (2010) enfatiza que se espera que, nas creches e pré-escolas, os usos, as funções, os portadores, as temáticas, as reflexões sobre os conteúdos e estruturas dos textos sejam alvo das interações e interpretações.

Não ampliar para além dos gêneros ficcionais e quase excluir os gêneros interpessoais é esvaziar o ambiente escolar do seu papel de proporcionar a ampliação do letramento que ganha sentido na interlocução e na interação. Questões que explicam que lemos e escrevemos algo para alguém não podem ser apreendidas pela criança apenas observando o que acontece fora da escola. É na escola que se espera que seja explicitado que lemos por prazer e entretenimento, mas lemos, também, para nos comunicar, para nos mantermos informados e para aprender. Que ao escrever, registramos ideias e acontecimentos, estabelecemos comunicação, esquematizamos e sistematizamos coisas.

Os AEs apresentaram muitos textos, cujo repertório, elegido pelos autores pouco ou nada permitiu que fosse compreendida suas finalidades. Raras vezes se permitiu a releitura dos textos ou a leitura espontânea pela criança. As esferas discursivas que mais prevaleceram nos AEs foram: literário/ficcionais e didático/instrucional.

Investir apenas nessas esferas discursivas e investir pouco ou quase nada nas demais esferas discursivas (jornalística, publicitária, comercial/jurídica e pessoal/interpessoal), pareceu deixar o ambiente educativo da escola a ofertar experiências de letramento de forma

limitada. Sendo esse o ambiente que deveria favorecer a sua ampliação. Sobretudo para as crianças de meio popular, cujas oportunidades extra-escolar podem ser limitadas, a adoção de materiais que não são avaliados e sem o prévio conhecimento do professor sobre seu conteúdo, podem atrapalhar mais do que ajudar nesse processo.

Foi pensando em investigar, de fato, o porquê da presença dos textos e a sua relação ou não com o ensino do SEA que chegamos a outras conclusões que anunciaremos a seguir.

4.3.1 O uso do texto nos apostilados de ensino da educação infantil em Pernambuco

A fim de compreender melhor a presença dos textos para além da classificação em gêneros, que nos revelaram a forma que os AEs se propõem a tratar o letramento na EI, interessou-nos saber, também, as orientações que vêm após os textos e se existe alguma relação ou não entre elas e o SEA. Isso nos permitiu aprofundar a análise das propostas presentes nos AEs a fim de compreender o porquê de serem esses textos e não outros e qual o nível de relação para com o alfabetizar letrando.

Quadro 31– Intencionalidade dos textos e a relação com o SEA

AEs	Textos com a intencionalidade de contextualizar o conteúdo	Textos que tratam a escrita alfabética	Textos com intencionalidades sem envolver a escrita	Texto pelo texto	Total
SAB	6	13	38	7	64
A&B	0	29	44	6	79
ESC	5	19	13	7	44
PRO	14	25	16	10	65
Total	25	86	111	30	252

Fonte: produzido pela autora (2017- ler a tabela para cada AE sempre na horizontal)

Dos 249 textos contabilizados, nas análises dos textos, acrescentamos os três textos do AE A&B, caracterizados por nós como Outros e textos didáticos. Por terem sido mencionados e, em seguida, apresentarem algum tipo de atividade, que era o que nos interessava, os aproveitamos e chegamos a exatos 252 textos no total.

Agrupamos os textos de acordo com as características que deles surgiam. Numa análise comparativa entre os AEs foram encontrados vinte e cinco (25) textos cujo objetivo

era contextualizar o conteúdo. Isso representou em termos percentuais em 10%. Fazem parte desse rol os textos Outros e os textos didáticos que mencionamos anteriormente. Textos para contextualização foram assim chamados por antecipar e preparar o aprendiz para o que vem a seguir, mas sem que o conteúdo seja dele extraído: é apenas uma forma de introduzir e levar ao que de fato interessa. O AE PRO foi o que mais apresentou textos deste tipo e o AE A&B não apresentou nenhuma ocorrência nesta categoria.

Figura 24- Exemplo de texto de contextualização da atividade de SEA

NOME: _____ DATA: ____/____/____

**FICHA
127**



CONHEÇA
MELHOR A ONÇA-
PINTADA!



ONÇA-PINTADA

ONDE VIVE: É MAIS ENCONTRADA NA MATA ATLÂNTICA, NO PANTANAL, E NA AMAZÔNIA.

O QUE COME: CAPIVARAS, SERPENTES, COELHOS, VEADOS, ANTAS, PEIXES E ANIMAIS DE PEQUENO PORTE.

COMPRIMENTO: EM MÉDIA, 1,80 METRO (MACHO) E 1,40 METRO (FÊMEA).

ALTURA: EM MÉDIA 80 CENTÍMETROS.

PESO: EM MÉDIA 100 QUILOGRAMAS.

 **ONDE A ONÇA-PINTADA É MAIS ENCONTRADA?**



AMAZÔNIA



CERRADO



MATA ATLÂNTICA



PANTANAL

285

Fonte: PRO (2012, V. 2 p. 285)

No exemplo acima, referimo-nos ao texto de tipo Outro inserido no balão, representando a fala do mascote da coleção. Ele contextualizou o que vem a seguir, um texto informativo sobre a onça-pintada, que logo após, apresentou leitura de frases para a criança assinalar a resposta certa para a pergunta: onde a onça-pintada é mais encontrada?

Vale lembrar que, na particularidade da escola, os textos não são apenas objetos de comunicação, mas são, também, objetos de ensino-aprendizagem em formas de linguagens específicas (SCHNEUWLY; DOLZ 1999; p. 7). Não se trata de texto como pretexto, sua finalidade original não é, por isso, minimizada; mas, o texto pode ser utilizado para contextualizar outro tipo de aprendizagem linguística, ganhando outras intencionalidades.

Os textos didáticos, talvez fosse menos necessária a sua presença ou deveriam ser reduzidos em termos de espaço. Os longos discursos (4 linhas como nos exemplos das páginas 152 e 153) poderiam dar lugar a enunciados mais precisos, diretos e curtos, seguidos das atividades.

Surgiram textos de vários textos para tratar da escrita alfabética que correspondem no total a 34%. Dentre esses, os textos categorizados como Outros foram mais recorrentes. Esse fato surpreendeu porque é esse o tipo de texto que mais apareceu no quadro 30, na subseção anterior. Talvez isso justifique a sua presença, uma vez que não se consegue achar nele características que o aproxime de algum gênero textual. No entanto, em algumas ocasiões eles vieram para contextualizar e ao mesmo tempo extrair conteúdo a ser explorado no que se refere à escrita alfabética. Além dos textos categorizados como Outros, os trava-línguas também foram explorados quanto ao trabalho com a escrita alfabética. Este tipo de texto é muito adequado por permitir o brincar com a linguagem e permitir à criança prestar atenção na dimensão sonora da língua. Consequentemente, pode contribuir com o processo de compreensão do SEA e o desenvolvimento da consciência fonológica.

As atividades de SEA que mais apareceram, seguidas aos trava-línguas, foram fazer exercícios de consciência fonêmica, presentes no AE A&B, e estes foram classificados pelo AE em nove tipos diferentes de exercícios. Por duas vezes os trava-línguas deste AE se agregaram aos exercícios que visavam a identificação de fonema em diferentes lugares da palavra (CF 3, segundo categorização presente no MP do AE). Esse exercício consiste em falar frases ou, no caso, o trava-língua e cada vez que um determinado fonema for pronunciado e identificado pelas crianças, elas deveriam bater palmas. Ainda foram encontradas atividades, após o trava-língua, relacionadas à: (i) síntese oral de fonema inicial (CF 4, segundo categorização presente no MP do AE), em que um determinado fonema inicial é somado ao restante da palavra que é depois sintetizada; atividade que incentivava a criança a ler emendando sem silabar ou gaguejar, com foco na síntese das sílabas (CF 9, segundo categorização presente no MP do AE). Pela própria abstração dos exercícios, o AE A&B apenas os menciona sem dar muitas explicações quanto a sua execução no próprio livro do AE. Os professores que recebem treinamento para o uso do material aprendem cada um dos

exercícios durante a formação. Para tentar exemplificar como se dariam os exercícios de tipo 3 e 4 com um trava-línguas, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 32– Exemplificando a atividade fonêmica (A&B)

Quem a pirara cara compra, pirara cara pagará.

CF 3- (elegemos o fonema /r/):

Quem a pi /r/ a /r/ a ca /r/ a comp /r/ a, pi /r/ a /r/ a ca /r/ a paga /r/ á



CF 4- (elegemos o fonema /p/):

Quem a /p/ + irara= pirara cara compra, /p/ + irara= pirara cara
/p/ + agará= pagará

Fonte: produzido pela autora (2018)

Esses exercícios são considerados por Araújo (2016) de uma abstração muito grande para as crianças. Concordando com a autora, Morais (2016) também argumentou que tais treinamentos são pouco motivadores e envolvem algumas tarefas que não são essenciais para a criança compreender o alfabeto.

Também foram encontradas duas atividades de identificação de letras, sendo uma no AE A&B e outra no AE PRO. Já as atividades de identificação de palavras iguais no trava-língua, estas só foram encontradas em AE PRO; assim como atividades de completar palavras com letras diferentes. Encontramos, ainda, uma atividade de identificação de fonema em palavra e uma de cópia de frase em A&B. Duas atividades de montar o trava-língua na ordem correta foram encontradas em PRO. O AE ESC apresentou apenas um trava-língua seguido de exercício de cobrir letras. Apesar de esse tipo de exercício ser de coordenação motora, não de SEA, consideramos importante pontuar porque nos revela a concepção de escrita como código

presente nestas coleções. O AE SAB não apresentou nenhum trava-língua para tratar do SEA. Para sintetizar, as demais atividades de SEA que aparecem após os textos apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 33– Resumo das atividades de SEA a partir dos textos nos AEs

SEA	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
Leitura de palavras c/ auxílio do profº (profº + criança)	2	1	1	0	4
Leitura de palavras c/ apoio de figuras	0	0	7	0	7
Leitura de texto da tradição oral	2	5	1	4	12
Leitura compartilhada de texto (só o profº lê)	0	0	2	0	2
Leitura de texto com auxílio do profº (profº + criança)	1	1	0	0	2
Identificação de fonema	0	1	0	0	1
Identificação de fonemas C,M,F de palavra	0	2	0	0	2
Identificação de letras	0	0	1	1	2
Identificação de letra/som inicial c/ apoio de figuras	0	0	1	0	1
Identificação de vogais	0	0	0	2	2
Identificação de palavras	1	0	0	2	3
Identificação de palavras que rimam c/ correspondência escrita	1	1	0	0	2
Identificação de palavras que rimam s/ correspondência escrita	0	3	0	0	3
Identificação de palavras iniciada c/ a letra X	0	0	6	2	8
Identificação de palavras iguais	0	0	0	1	1
Identificação de palavras que não rimam c/ correspondência escrita	0	1	0	0	1
Identificação de palavras em texto	0	0	0	4	4
Identificação de letra na frase	0	1	0	0	1
Identificação de maior palavra no texto	0	1	0	0	1
Escrita de letras	0	2	0	0	2
Escrita do nome da criança	1	0	0	0	1
Escrita de palavras como souber	2	1	1	3	7
Escrita de palavras c/ auxílio do profº (profº + criança)	2	1	0	0	3
Escrita de palavras c/ letra inicial c/ apoio de figuras	1	1	0	0	2
Completar palavras c/ letras	2	0	1	0	3
Cópia de letras	0	1	0	0	1
Cópia de palavras	1	0	0	0	1
Cópia de frase	0	1	0	0	1
Contagem de letras	0	1	0	0	1
Contagem de palavras	0	2	0	0	2
Comparação de palavras c/ letras iniciais iguais	0	1	0	0	1
Comparação de palavras quanto a presença de letras iguais	0	1	0	0	1

Comparação de frases quanto à presença de palavras iguais/diferentes	0	0	0	1	1
Formação de palavras c/ fonema inicial igual	0	4	0	0	4
Formação de palavras a partir de fonema inicial	0	2	0	0	2
Formação de palavras a partir de fonemas (juntar fonemas)	0	1	0	0	1
Formação de frases s/ correspondência escrita	0	1	0	0	1
Formação de palavras a partir de letras dadas	0	0	0	1	1
Exploração da ordem alfabética	0	1	0	0	1
Repetir c/ frase ênfase no fonema	0	2	0	0	2
Cobrir letras	0	0	2	0	2
Ordenar sílabas para formar palavras	0	0	0	1	1
Ordenar frase	0	0	0	1	1
Ordenar texto na sequência correta	0	0	0	2	2
Total	16	40	23	25	104

Fonte: produzido pela autora (2017)

Como podemos observar no Quadro 33, as atividades de SEA extraídas dos textos que mais apareceram foram a leitura de texto da tradição oral ou DP. Aqui, não apenas os trava-línguas, mas as quadrinhas, as adivinhas, as parlendas e as cantigas, foram exploradas na dimensão do letramento e porque não dizer também na dimensão da alfabetização. De acordo com Araújo (2016) esses tipos de textos pela sua própria natureza, que têm origem na oralidade, são pertinentes e privilegiados para a alfabetização. Textos DP, com sua estrutura que permite brincar com a língua, guardam relação com o princípio do SEA de que a escrita representa a pauta sonora.

Em segundo lugar, em termos quantitativos, ficaram as atividades de identificação de palavras iniciadas com a letra X e, em terceiro lugar, tivemos resultados iguais para leitura de palavras com apoio de figuras e escrita de palavras como souber. Várias atividades apareceram pouco, com apenas uma aparição ou de forma isolada em apenas um dos AEs. O total de 104 atividades de SEA deveu-se ao fato de que uma mesma atividade solicitava no enunciado mais de uma ação cognitiva relacionada ao SEA e por esse motivo foram contabilizadas cada ação solicitada às crianças.

A seguir, exemplificamos o que fora mencionado e, para isso, apresentamos alguns textos a partir dos quais surgiram atividades de SEA a serem exploradas com as crianças. As situações que destacamos são as que trouxeram os gêneros adivinha, cantiga ou canção. Estes gêneros foram utilizados para contextualizar atividades de SEA. Destacamos que nestes casos, em específico, há uma relação entre as dimensões do letramento e da alfabetização na articulação entre os textos e as atividades demandadas a partir deles.

Figura 25- Textos dos AEs relacionados ao SEA (parte I)

ADIVINHE SE PUDER! PARA BRINCAR COM SEUS COLEGAS, VIZINHOS E FAMILIARES!

ACOMPANHE A LEITURA DAS ADIVINHAS. DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, AS FIGURAS QUE CORRESPONDEM ÀS RESPOSTAS E COLE-AS ABAIXO DAS ADIVINHAS:

O QUE É, O QUE É...

QUE É FEITO PARA ANDAR, MAS NÃO ANDA?

QUE ANDA SEMPRE COM OS PÉS NA CABEÇA?

QUE SOBE QUANDO A CHUVA DESCE?

QUE FICA ALEGRE QUANDO APANHA?

AGORA, ESCREVA AS RESPOSTAS NOS ESPAÇOS CORRESPONDENTES.

Grupo 5 - Volume 3 27

SAB (V. 3 p. 27)

Para começar: 1. Cante novamente a cantiga Na loja do mestre André. 2. Aponte as rimas da música (aiolé/ André). 3. Converse com as crianças sobre rimas e palavras que começam ou terminam com o mesmo som. 4. Coloque-as em círculo e explique o jogo – *Eu digo uma frase assim: O caminhão está cheio de... Depois rolo a bola para um de vocês. Quem receber a bola faz uma rima com a última palavra que eu disser. Depois devolve a bola para mim. Por exemplo: se eu*

1. QUAIS SÃO ESSES ANIMAIS? DIGA O NOME DE CADA UM.
2. CIRCULE OS PARES EM QUE OS NOMES DOS ANIMAIS RIMAM.

A&B (V. 2 p. 52)

Fonte: AEs (2017)

A primeira atividade, presente em SAB, orientou a escrever as respostas das adivinhas. O que não deixou claro foi se a escrita era espontânea ou com auxílio do professor. A&B por sua vez, apresentou, na segunda atividade exemplificada, a cantiga Na loja do mestre André para explorar as palavras que rimam na canção. Após explicação do professor do que é a rima, apresentou desenhos de animais. O comando dessa atividades foi falar em voz alta o nome deles, numa tentativa de que a rima seja identificada primeiro no nível da oralidade. Depois, pede-se que a criança encontre nos nomes desses animais aqueles que rimam com outros (GATO- RATO, PATO-SAPO). No entanto, não houve

variação na rima, de modo que os desenhos do peixe, da galinha, do cavalo e do zebu ficaram sobrando. A seguir apresentamos outras atividades presentes nas coleções.

Figura 26- Textos dos AEs relacionados ao SEA (parte II)

AS LETRAS K - W - Y

AULA 120 VOCÊ CONHECE ALGUÉM QUE TENHA ESTES NOMES? Atividade oral

KAREN

WANDA

YAGO

DIGA OUTROS NOMES INICIADOS PELAS LETRAS K, W OU Y.

DESENHE UMA PESSOA. INVENTE PARA ELA UM NOME INICIADO POR UMA DESSAS LETRAS. ESCREVA-O COMO SOUBER.

NOME: _____

DATA: ____/____/____

NOME: _____

187

ESC (V. 2 p. 187)

Fonte: AE ESC (2016)

O texto Outros (fala no balão) pede para a criança dizer outros nomes com as letras K, W e Y. Em seguida, oportuniza a escrita como souber de um nome iniciado por uma dessas letras.

Figura 27- Textos dos AEs relacionados ao SEA (parte III)

NOME: _____ DATA: ____/____/____
FICHA
109

OUÇA A CANÇÃO SEU LOBATO TINHA UM SÍTIO.

SEU LOBATO TINHA UM SÍTIO, IA, IA, Ô,
 NO SÍTIO TINHA UM CACHORRINHO, IA, IA, Ô.
 ERA AU, AU PRA CÂ,
 ERA AU, AU PRA LÂ,
 ERA AU, AU, AU PRA TODO LADO,
 IA, IA, Ô.

CANÇÃO POPULAR.



MU!

COMPLETE OS NOMES DOS ANIMAIS DO SÍTIO DO SEU LOBATO COM AS VOGAIS QUE FALTAM.

P O R C O

P E R U

P A T O

C O E L H O

C A V A L O

245

PRO (V. 2 p. 249)

Fonte: AEs (2017)

Após mostrar nomes iniciados com as letras K, W e Y, o texto, categorizado como Outro de ESC, solicitou às crianças que dissessem e, em seguida, escrevessem como soubessem outros nomes iniciados pelas mesma letras. O AE PRO trouxe o trecho da canção Seu Lobato tinha um sítio e, logo após, extraiu os nomes dos animais da canção, apresentando-os com lacunas para serem preenchidas com as vogais que faltavam. Nos casos exemplificados, consideramos que os quatro AEs trouxeram atividades necessárias e importantes para a aprendizagem do SEA, mesmo que em número muito reduzido. .

Na categoria textos cujo objetivo era tratar outras finalidades o percentual foi de 44%. O Quadro 34 a seguir mostra quais as atividades surgiram a partir dos textos.

Quadro 34- Outras intencionalidades dos textos

Atividade	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
Destaque e cole (adesivos)	5	0	1	1	7
Fazer coleção	1	0	0	0	1
Montar	3	0	0	0	3
Desenho	5	8	1	5	19
Ligar figuras	0	0	0	1	1
Brincar	4	1	2	0	7
Pintura	5	4	4	2	15
Jogos	1	0	0	0	1
Identificar na cena	0	0	0	1	1
Contar	0	6	1	1	8
Cantar e dançar	1	2	2	0	5
Intertextualidade	0	1	0	0	1
Traçar números	0	0	1	0	1
Recorte e cole	4	0	1	0	5
Ordenar sequência	1	0	0	1	2
Observe/ converse	8	20	0	4	32
Movimento	0	2	0	0	2
Total geral	38	44	13	16	111

Fonte. Produzido pela autora (2017)

A presença de atividades lúdicas sempre é muito importante na EI e elas estavam presentes em quantidade razoável em cada AE. Para Vygostky (2002), a brincadeira potencializa a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que pode se tornar numa aliada para o conhecimento. Dentre as atividades que mais surgiram, destacamos: em primeiro lugar, observar/conversar; em segundo lugar, o desenho; e, em terceiro lugar, a pintura.

Observar/conversar, em algumas ocasiões, tinha o objetivo de estimular a oralidade; mas, na maioria das vezes, pelos menos isso ficou evidente em A&B, tinha como objetivo conversar sobre os textos lidos, recontar a história e explicar palavras desconhecidas para as crianças, ou seja, era o letramento em foco em seu sentido restrito. Destacamos que o desenho, os jogos e o faz de conta antecedem a escrita (VYGOTSKY 2002); no entanto, não se deve esperar que as crianças por muito desenharem, cheguem por esse caminho, à compreensão da escrita como objeto cultural. Essa só pode encontrar lugar na mente da criança pelo desenvolvimento cognitivo e através do processo de aprendizagem (DEHAENE 2012 apud SOARES, 2016, p. 45). Damos a mesma importância à pintura como forma de expressão e de interação entre as crianças, resguardando-nos a compreendê-la como mais uma forma de expressão e não substituto da linguagem escrita.

Estes tipos de textos com outras intencionalidades foram mais frequentes que os demais. Tais textos tinham como desfecho as atividades que foram anteriormente descritas, ampliando o sentido de letramento/literacia para além de seu sentido mais restrito, pois podem, também, contribuir para a emergência da leitura e da escrita (KISHIMOTO 2010 p. 31).

A seguir, apresentamos alguns exemplos de textos que foram o ponto de partida para estimular outras atividades de letramento/literacia. O primeiro deles foi extraído de SAB (V. 1 p. 9), o poema **O nome do cata-vento**. Depois da leitura do texto, seguem-se as perguntas de compreensão leitora e, em seguida, duas atividades lúdicas: a confecção do cata-vento e o desenho.

A segunda atividade foi extraída de A&B (V. 1, p. 61). A caixa de texto com orientações ao professor pediu para ler a lenda **Como apareceram os bichos** que se encontrava apenas no MP. A estória tem seu desfecho com os índios que vão se transformando um a um em animais. Sugestionei, seguida, perguntas de compreensão leitora. Depois, direciona a atividade de contagem com a ajuda de tampinhas plásticas contidas num saquinho. A atividade do AE após o texto apresentou desenhos de alguns animais e continuou: vamos contar? Quantos animais são? Quantos apareceram na lenda? Quantos faltam para completar 10?

Figura 28- Textos com outras intencionalidades (parte I)

APÓS CONHECER O POEMA **O NOME DO CATA-VENTO**, CONVERSE COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR SOBRE ESTAS QUESTÕES:

- ONDE O CATA-VENTO FOI?
- POR QUE ELE FOI ATÉ LÁ?
- VOCÊ JÁ FOI A UM CARTÓRIO?
- O QUE SE FAZ EM UM LUGAR COMO ESSE?

COM A ORIENTAÇÃO DE SEU PROFESSOR, MONTE O CATA-VENTO QUE SE ENCONTRA NO MATERIAL DE APOIO E BRINQUE COM SEUS COLEGAS. DEPOIS, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA VOCÊS BRINCANDO COM O CATA-VENTO:

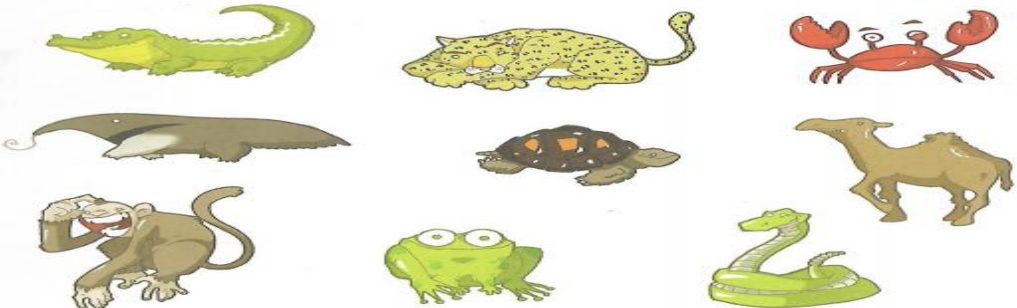
Grupo 5 - Volume 1 9

SAB (V. 1 p. 9)

Fonte: SAB (2012)

Figura 29- Textos com outras intencionalidades (parte II)

MEU NOME É: _____ HOJE É DIA: ____/____/____



VAMOS CONTAR?

1. QUANTOS ANIMAIS SÃO?

2. QUANTOS APARECEM NA LENDA?

3. QUANTOS FALTAM PARA COMPLETAR 10?

A&B (V. 1 p. 61)

Preparação: 1. Leia a lenda. Como apareceram os bichos e destaque as palavras que precisam de explicação. 2. Leve para a sala de aula um saquinho com tampinhas, rolhas e palitos de picolé.

Para começar: 1. Leia a lenda, interrompendo de vez em quando para pedir que as crianças recontem o que já foi lido e respondam a perguntas como: O que vocês acham que vai acontecer? Por quê? Aconteceu o que vocês imaginaram? 2. Com as crianças sentadas em roda, mostre o saquinho e peça uma criança para apalpar e dizer o que tem dentro. Espalhe o conteúdo no centro da roda. Proponha: Vamos contar? Todos juntos contam. Peça 3 crianças para formarem 3 conjuntos: de tampinhas, de rolhas, de palitos de picolé. Façam a contagem dos elementos de cada conjunto.

Palavras-chave: lenda, índios Maués, urucum, tamanduá-bandeira, anta, morcego, mutum, periquito, saracura, cobra, lagarta, jacaré, macaco, onça, urubu, macuco, capivara, gafanhoto, sapo, borboleta, grilo, jabuti.

Indo além: Pergunte: Vamos lembrar quantos itens tem em um par? Depois, peça para a criança circular os animais que têm 2 pares de patas.

A&B (V. 1 p. 61)

A seguir, continuamos a apresentar exemplos da exploração de textos com outras finalidades.

Figura 30- Textos com outras intencionalidades (parte III)

BRINCADEIRAS E OFICINAS

É SAUDÁVEL MANTER UMA BOA ALIMENTAÇÃO. APRENDA A QUADRINHA.

NA COZINHA

NO AÇOUQUE COMPREI CARNE,
NA QUITANDA, OS TOMATES.
NO MERCADO FORAM OVOS,
OS TEMPEROS E O ABACATE.

FIZ COM OS OVOS OMELETE,
UMA SOPA COM A CARNE,
A SALADA DE TOMATE
E UM CREME DE ABACATE.

ENCONTRE E PINTÉ TODOS OS ALIMENTOS DESTA COZINHA.



QUANTOS ALIMENTOS VOCÊ PINTOU?
COMPARE COM A RESPOSTA DE UM COLEGA.

DATA: ____/____/____

NOME: _____

NOVENTA E QUATRO 94

ESC (V. 2 p. 94)

NOME: _____

DATA: ____/____/____

FICHA 34



VAMOS BRINCAR DE ESCRAVOS DE JÓ!

ESCRAVOS DE JÓ
JOGAVAM CAXANGÁ.
TIRA, PÔE, DEIXA FICAR...

GUERREIROS COM GUERREIROS
FAZEM ZIGUE-ZIGUE-ZÁ.
GUERREIROS COM GUERREIROS
FAZEM ZIGUE-ZIGUE-ZÁ.

CANÇÃO POPULAR.

CUBRA O TRACEJADO COM LÁPIS VERDE.



PRO (V. 1 p. 71)

Fonte: AEs (2017)

Em relação à Figura 30 (parte III), destacamos que ESC apresentou uma parlenda sobre alimentos, depois mostrou uma cena de alimentos para serem pintados e também contados. PRO aproveitou-se da canção popular **Escravos de Jó** para inserir atividade de tracejado que remete a parte da letra “fazem zigue-zigue-zá”. Essas atividades a partir dos textos revelam uma certa concepção de letramento que pode contribuir para as crianças na EI, onde os AEs misturaram os textos aos demais artefatos culturais da literacia. De acordo com Kishimoto (2010 p. 20), os problemas de letramento//literacia aumentam pela falta de livros, materiais, objetos de pintura, artes, brinquedos, entre outros. Isso atinge, diretamente, a qualidade da EI como um todo. No entanto, ter apresentado algumas atividades sugestivas nos AEs não significa que elas de fato ocorram conforme previsto, justamente pela ausência de determinadas condições físicas e materiais pedagógicos em algumas escolas públicas. Tais aspectos não podem ser ignorados pela relação direta que possuem com uma educação de qualidade que tanto se almeja.

Ter AEs na EI que sugestionam, pouquíssimas, atividades de letramento multimodal como as que vimos, e às vezes sem as reais condições para que se realizem, leva-nos, inevitavelmente, a questionar se o investimento financeiro feito nesses materiais não seria melhor aproveitado na aquisição de outros materiais pedagógicos como tintas, pincéis, papéis de cores e texturas diversas, aparelho de som, salas amplas, com iluminação e temperatura adequadas, com brinquedos e jogos variados que estimulem a criatividade e o gosto de aprender. Até porquê os artefatos da cultura escrita, disponíveis na sociedade, podem ser levados para a sala de aula através de portadores de textos reais e significativos para a criança que podem ser adquiridos pelas professoras e pelas crianças e suas famílias no cotidiano de forma gratuita.

Surgiram também, como mostrado no Quadro 31, a categoria o *texto pelo texto*. Esta consiste na presença de textos que aparentam não ter o propósito nem de contextualizar o que vem a seguir, nem de ensinar a escrita alfabética e nem de tratar outras finalidades. Os textos não possuem relação direta com nenhuma atividade. São apenas para serem lidos. A partir da categorização desses textos, buscamos ver qual relação dos textos presentes nos AEs com a distribuição das atividades pelos eixos da LP. Supomos que, de alguma forma, haveria uma relação mais ampla dos textos e os eixos, além do eixo da análise linguística, nosso objeto de estudo com o SEA.

Embora nosso interesse tenha sido o tratamento do SEA nos AEs para a EI, conhecer os outros eixos de ensino da LP ajudou a entender qual era a ênfase desses materiais. Assim, lembramos que o objetivo deste trabalho é a escrita alfabética, os demais eixos se tornaram

necessários para verificação da proporção em que escrita alfabética era tratada nesses materiais. Vejamos o Quadro 35 com a síntese das atividades por eixo da LP.

Quadro 35– Distribuição dos textos pelos eixos da LP

Eixos de ensino da LP	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
Leitura	64	79	44	65	252
Perguntas de compreensão leitora	7	13	1	2	23
Significado das palavras dos textos	1	7	0	1	9
Total leitura	72	99	45	68	284
Oralidade	5	6	3	4	18
SEA	13	29	19	25	86
Produção textual	7	3	1	2	13
Total	97	137	68	99	401

Fonte: produzido pela autora (2017)

Categorizamos as atividades de leitura entre as que tinham como foco a leitura propriamente dita, a compreensão leitora e o significado das palavras dos textos. Em todos os AEs, o eixo da leitura se mostrou expressivo. Os demais eixos de ensino da LP, oralidade, SEA e produção textual não foram tão expressivos os resultados.

Nos AEs de um modo geral, houve pouquíssimas oportunidades para a criança ler sozinha ou acompanhar a leitura feita pelo professor. No AE ESC não se realizou em nenhum momento a leitura com as crianças, a leitura era realizada exclusivamente pelo professor. As adivinhas e parlendas serviam, apenas, para as crianças decorarem, sem que fosse preciso que as crianças acompanhassem a leitura, para possíveis pseudoleituras, em uma tentativa de relacionar a pauta sonora à grafia e sem oportunizar a leitura do professor com o acompanhamento pela criança. Apenas o SAB apresentou poucas oportunidades de leitura com o professor. O AE A&B destacou-se nas atividades de compreensão leitora e exploração do vocabulário, no entanto as questões versavam em aspectos pontuais do texto. Sabe-se da importância das atividades de leitura para a compreensão dos sentidos de um texto mesmo na EI, pois este espaço pode caracterizar-se como o início da formação de leitores proficientes.

Em relação ao eixo da oralidade, este esteve presente na maior parte das atividades dos AEs; porém, consideramos apenas as que estavam relacionadas às atividades pós-textos. Por esse motivo, apareceram pouquíssimas vezes em nossos resultados. A oralidade apareceu muito mais nas demais páginas dos AEs que não tinham ligação alguma com os textos. Não sendo a oralidade nosso objeto, restringimo-nos a apenas contar as atividades em que a oralidade se manifestava após os textos, relacionadas a ele, mas não sobre ele diretamente ou

do contrário seria compreensão leitora. Nesse eixo também o AE A&B se sobressaiu um pouco mais.

O mesmo ocorreu em relação ao SEA no A&B. No entanto, nos quadros em que trataremos sobre as atividades cognitivas despertadas ao se trabalhar a escrita, veremos o grau de qualidade das mesmas. Possuir quantidades consideráveis ou insuficientes de algo, não pressupõe, necessariamente, que o recurso seja melhor ou pior que outro se não olharmos sobre os aspectos qualitativos. O segundo lugar, em termos quantitativos gerais, foi ocupado pelo PRO, seguido de ESC e, finalmente, SAB.

Na produção textual, SAB foi o que mais apresentou esse eixo de ensino, seguido de A&B, PRO e ESC. Esses últimos AEs demonstraram pouca preocupação para com o letramento que se materializa na produção textual. Voltamos a afirmar que o excesso de textos a serem produzidos não significa que realmente haja um tratamento adequado para com o letramento. Sendo o letramento objeto de ensino, a simples leitura de textos, mesmo que diária, mesmo que em grande quantidade, pode não permitir a criança entender as finalidades do porquê lemos ou escrevemos, ainda mais se a variedade textual deixar a desejar.

Desta forma, apresentamos em linhas gerais o quantitativo de atividades propostas em cada eixo decorrentes dos textos presentes nas coleções e verificamos que, em sua maioria, eram estas destinadas ao eixo da leitura. Sendo assim, inferimos que a maior parte das atividades envolvendo o SEA não estavam articuladas aos gêneros textuais presentes nos AEs, devendo ser realizadas de forma desvinculada aos mesmos.

A partir das atividades envolvendo o SEA, verificamos, também, os componentes lúdicos envolvidos nelas como apresentado a seguir.

4.4 ATIVIDADES DE ESCRITA ALFABÉTICA E O LÚDICO NA EI: CONCEPÇÃO IMPLÍCITA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E LÍNGUA ESCRITA NOS AEs

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (IQUEI) (BRASIL, MEC/SEB, 2009) ressaltaram que é preciso promover as mais diferentes linguagens: plásticas, simbólicas, musicais e corporais, além das experiências agradáveis com a linguagem oral e escrita. Gobatto (2013 p. 48) acrescentou outros elementos que considerou privilegiados e fundamentais para as crianças: o jogo, o faz de conta, a leitura de imagens, a dramatização, a modelagem, o desenho, a pintura, o recorte e a colagem. Todos esses elementos, e outros mais, que foram surgindo nas análises das atividades de SEA nos AEs e que remetessem a criatividade, cor, diversão, movimento foram contabilizados por nós. Analisar esse aspecto,

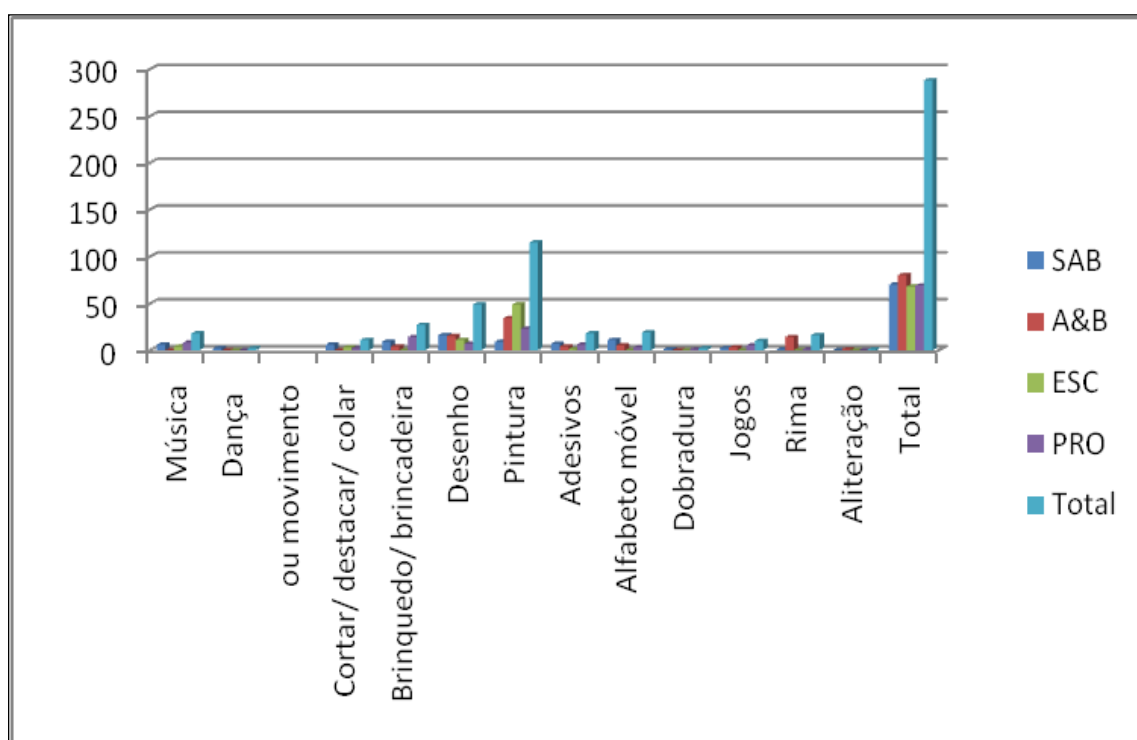
para nós, é de suma importância por defendemos o ensino da escrita na EI de forma prazerosa e não mecânica das relações fonema-grafema.

Lembramos que esses elementos estiveram presentes em outras páginas deste trabalho. Na ocasião, apenas os que diziam respeito à escrita é que foram considerados. Entre os resultados das análises surgiram: música, dança ou movimento, cortar/destacar/colar, brinquedo e brincadeira, desenho, pintura, adesivos, alfabeto móvel, jogos, rimas e aliterações. Esclarecemos, a seguir, os motivos de nossas escolhas quanto aos aspectos lúdicos investigados e sua relação com as atividades de SEA na EI:

- ✓ A promoção do desenvolvimento psíquico da criança, além de necessitar da intervenção do adulto, ocorre através do jogo simbólico do desenho, da modelagem, da construção de objetos e trabalhos manuais (MARTINS 2010, p. 72). Essas análises consideraram a presença dessas atividades bem como outras nos AEs.
- ✓ A pintura é, para a maioria das crianças, uma atividade prazerosa e divertida. O uso de lápis de cera coloridos, hidrocores e tinta as enchem de alegria. Mas é preciso ter o cuidado com o excesso, que pode significar gastar um tempo precioso das aulas como simples passatempo de atividades sem pretensões.
- ✓ O desenho preconiza a escrita, carrega sua importância expressiva que é reveladora de sensações, sentimentos, ideias que traduzem como a criança percebe o mundo e interage com ele. Jean Piaget (1896-1980) foi um dos grandes estudiosos do desenho infantil e os dividiu em fases. Entre as primeiras fases estão a garatuja (rabiscos) e o pré-esquematismo que corresponde às crianças da EI as quais temos interesse. A passagem da garatuja, de traçados simples e sem intenção, para o pré-esquematismo, em que a criança demonstra a evolução de seu desenvolvimento através de desenhos mais próximos da realidade, é um grande salto que deve ser estimulado. Por isso, consideramos este elemento.
- ✓ Quando mencionamos a música e sua importância na EI, não estamos na verdade fazendo exatamente referência ao ensino da música como arte e técnica, pois somos de acordo que é necessária a presença de um professor específico para tal. Quando mencionamos a música, estamos nos referindo a musicalização das aulas, mas musicalização com intencionalidade. Trabalhar com a música nas aulas como forma de conhecimento e, também, de linguagem (RCNEI, BRASIL 1998).
- ✓ As rimas e aliterações podem ser configurar como atividades propriamente de escrita e podem ser exploradas através de jogos e brincadeiras. Por isso mesmo, as inserimos aos elementos lúdicos porque são uma combinação perfeita de linguagem agregada à ludicidade.

Desta forma, analisamos as atividades presentes nos quadros das habilidades cognitivas exploradas nos AEs e verificamos a presença de elementos lúdicos. Das atividades do SEA (1.917), apenas 288 estavam ligadas ao lúdico. Destas, 80 foram encontradas no A&B, 70 no SAB, 69 no PRO e 68 no ESC. O gráfico a seguir indica os resultados obtidos.

Gráfico 1– Componentes lúdicos e SEA¹⁴



Fonte: produzido pela autora (2017)

Como podemos observar a pintura foi o aspecto que mais prevaleceu no Gráfico 1, principalmente no AE ESC e A&B, seguidos por PRO e SAB. Depois, o desenho aparece em maior quantidade, com destaque para SAB ficou próximo de A&B. O AE ESC ocupou a terceira colocação e o PRO a última, em relação ao desenho. Em seguida, a brincadeira aparece como o terceiro componente lúdico mais frequente, com destaque para PRO. SAB e A&B apresentaram esse tipo de atividade, mas em quantidade pouco expressiva. Na análise minuciosa dos dados relacionados à brincadeira, ao considerarmos a importância do lúdico em si, o número de páginas de cada AE e o número de atividades propostas para o SEA,

¹⁴ Optamos por manter no gráfico o **Total de atividades lúdicas** encontradas para termos um parâmetro entre as atividades de cada AE e o total das atividades presentes em todos os AEs.

esperávamos um quantitativo maior de atividades no A&B já que foi o AE que mais apresentou páginas e atividades neste eixo da LP.

Como aconteceu com a pintura, o excesso do desenho nos chamou a atenção. Principalmente, pela ausência de intencionalidade na atividade tendo em vista que esta não pode ser perdida no ‘fazer pelo fazer’, assim como não se pode esperar que, pelo muito desenhar, as crianças aprendam a escrever.

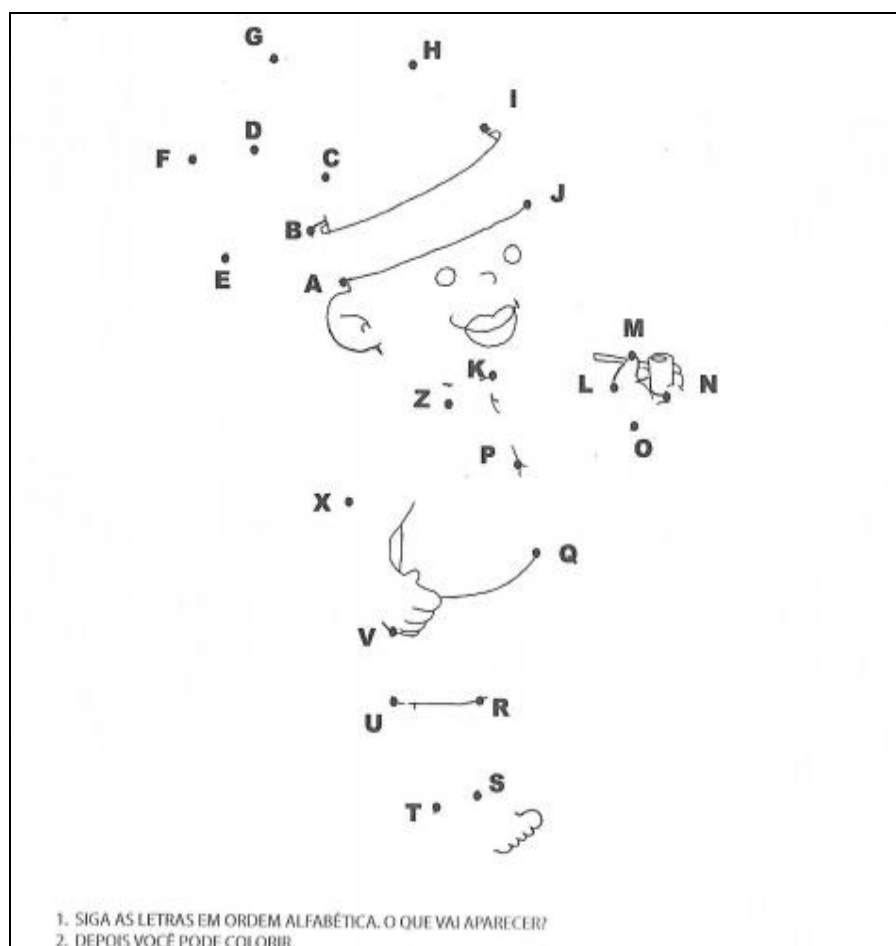
Quanto aos brinquedos, encontramos: montar a figura de um gato com formas geométricas, cata-vento, confeccionar um carimbo e avião de papel. Nenhuma delas estava relacionada à escrita ou a alguma habilidade que envolvesse a exploração do SEA. Em relação às brincadeiras, SAB foi o AE com mais brincadeiras associadas ao ensino do SEA. As brincadeiras encontradas neste AE foram: iniciar uma coleção com a turma, confeccionar maquete, massinha de modelar, brincar de profissionais da saúde, brincar de um dia com o nutricionista, brincar de roda e caça-palavras, totalizando sete brincadeiras. A&B ficou em segundo lugar com cinco brincadeiras: Caça-palavras, imitar expressões, labirinto, ligar-pontos para formar figura e brincar de adivinha. PRO apresentou duas: Caça-palavras e cruzadinha. ESC não apresentou brincadeira envolvendo a aprendizagem do SEA.

Destacamos que destas, apenas algumas, de fato, promoviam a reflexão pela criança sobre os princípios e convenções do SEA, as demais sugeriam apenas a reprodução (em uma perspectiva de língua descontextualizadas e associacionista) e/ou reflexões que não estavam vinculadas ao ensino do SEA. A seguir, apresentamos dois exemplos presentes no AE A&B (Figura 30).

O primeiro deles trata de uma atividade de ligar pontinhos. A princípio, pode parecer uma atividade lúdica para a criança. No entanto, precisaria ser executada com o suporte de uma ficha contendo as letras em ordem alfabética ou um outro material que lhe informasse isso. As crianças na EI, na sua maioria, podem não conhecer todas as letras o que exigiria que as tivessem memorizado e, ainda mais, a sua ordem no alfabeto. Além disso, destacamos que a atividade em si é descontextualizada, pois a ordem alfabética não cumpre essa função social: delimitar o corpo de um personagem.

A outra atividade, brincar com adesivos, também parece atrativa de início. Porém, uma análise mais cuidadosa, revela que as palavras escritas são de difícil compreensão pelas crianças, principalmente por estarem escritas de forma irregular ou ‘coladas’ umas nas outras, o que demandaria que a criança já as conhecessem de cor para reconhece-las. Uma alternativa seria trabalhar com elas como palavras estáveis e, só depois, brincar com as mesmas.

Figura 31- Brinquedos e brincadeiras envolvendo o SEA (parte I)



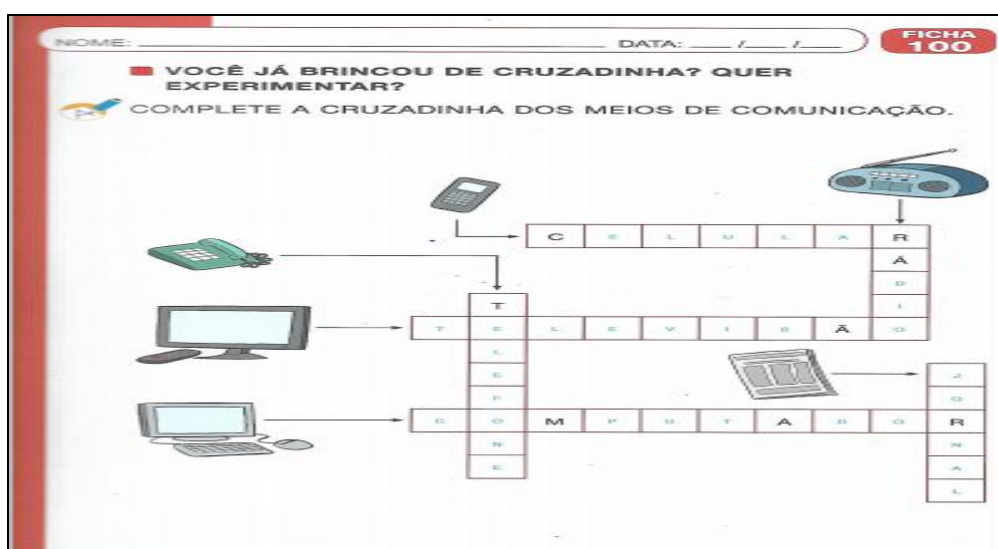
A&B - Ligar pontos para formar figura (V. 2 p. 417)

Fonte: AE A&B (2011)

Figura 32- Brinquedos e brincadeiras envolvendo o SEA (parte II)



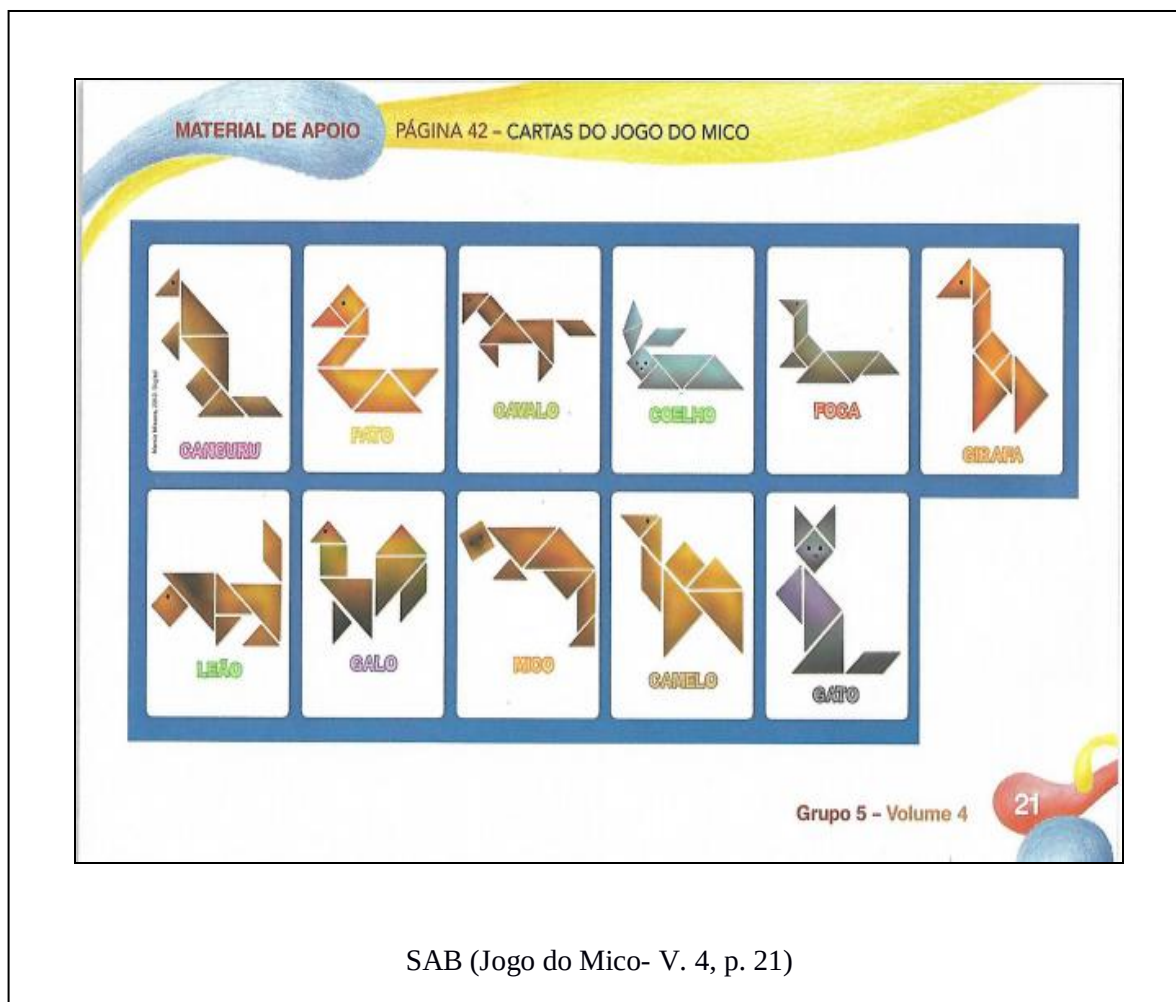
A&B – Adesivos (V. 1, material de apoio c)



PRO (Cruzadinha V. , p.)

A cruzadinha foi uma atividade encontrada no AE e que explora a formação ou escrita da palavra de modo que a sua realização é divertida. Segue exemplo de atividade encontrada (figura 31):

Figura 33- Brinquedos e brincadeiras envolvendo o SEA (parte III)



Fonte: AEs (2017)

As atividades de cruzadinha e Jogo do mico apresentadas, configuram-se como interessantes desde que sejam conduzidas pelo docente e sejam realizadas por crianças que já possuam o nível mais avançado de compreensão da escrita (alfabético). O motivo é que a cruzadinha, por si só, é uma atividade interessante; porém, precisa que a criança já tenha se apropriado da direção e sentido da escrita e da maior parte das relações grafema e fonema, principalmente no exemplo apresentado. No terceiro exemplo, na Figura 32, as palavras foram escritas com um tipo de letra que pode causar confusão para as crianças que estão em fase inicial de compreensão do SEA. Nessa mesma perspectiva, os jogos, também, foram

explorados pelos AEs e, em alguma medida, envolviam o ensino do SEA, mesmo que, muitas vezes, em uma perspectiva de aprendizagem mecânica ou pressupondo que as crianças já dominavam as relações grafema e fonema para poder realizá-los a contento. Não era mencionada a participação do docente.

Os AEs exploraram, em termos quantitativo, a música atrelada ao SEA, com destaque para PRO (8) e SAB (6), seguidos de ESC (4). A&B não explorou a musicalização juntamente ao SEA. Inserir música nas aulas, automaticamente, sugere a combinação com a dança ou movimentos, que é espontâneo da criança; no entanto, ao considerarmos o enunciado das atividades em que estivesse explícito que a criança deveria se movimentar/dançar/brincar/ou realizar outra ação lúdica, apenas SAB os apresentou em duas ocasiões. Isso sugere algo preocupante, diante de tantas páginas dos AEs e das atividades apresentadas que envolviam a música: os AEs investigados não promovem situações em que as crianças são levadas a saírem de seus assentos e, através de músicas, façam uso desse gênero textual de forma prazerosa. Isto reforça a ideia de aproximação da EI com o EF. Brandão e Carvalho (2010) já tinham sinalizado essa preocupação ao falarem que se a EI ficar restrita às atividades com lápis e papel, as crianças podem ficar presas às mesinhas, durante muito tempo, obscurecendo a característica própria dessa idade: brincar!

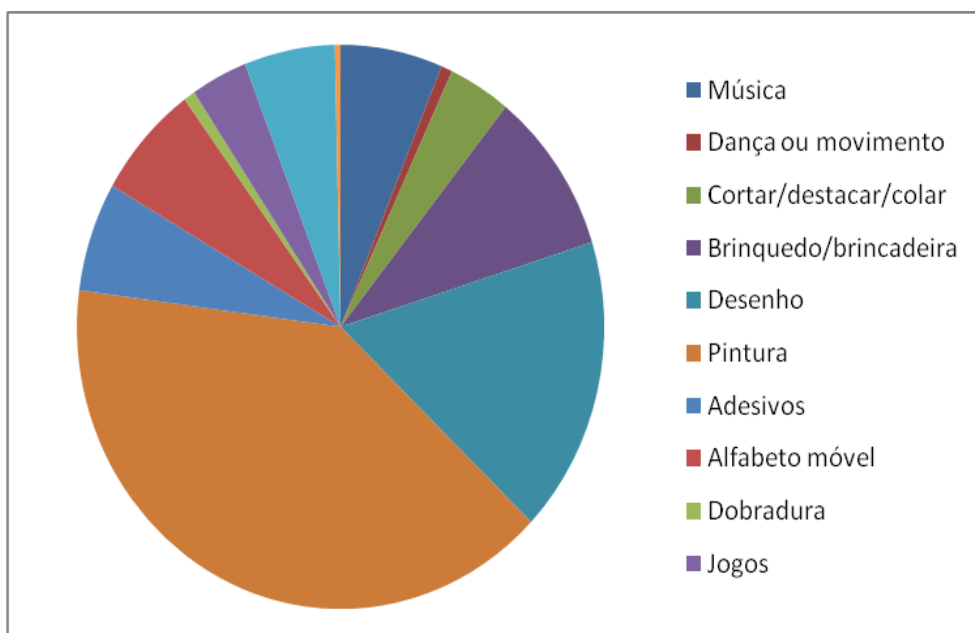
As atividades de Cortar/destacar/colar somaram um quantitativo de 11 propostas que somadas aos adesivos (18 atividades) computaram 29 atividades. Algumas envolviam o SEA; porém, a sua maioria demonstrou forte preocupação com a coordenação motora. Mesmo considerando ser essa uma forma inteligente de trabalhar a coordenação motora da criança, fugindo das atividades de cobrir pontilhados e colar bolinhas de papel crepom para preencher figuras; consideramos um exagero as atividades propostas neste aspecto pelo SAB, por exemplo.

Foi este mesmo AE (SAB) que mais propôs o uso do alfabeto móvel (11 vezes), A&B (5 vezes) e PRO (3 vezes), ESC não o utilizou. O alfabeto móvel é proveitoso para a construção de palavras em pares, em grupos ou coletivamente. Também pode ser utilizado para testar as hipóteses de escrita das crianças ao completar palavras com lacunas. Ter as letras à disposição das crianças pode ajudá-las na busca da relação grafofônica. Tal tipo de recurso é muito pertinente na EI. No entanto, para que ela seja desenvolvida de forma adequada, é imprescindível que a professora planeje o seu uso para que não seja gerado na criança situações de escritas espelhadas ou troca de letras que possuem formas semelhantes, conforme ressaltou Soares (2016).

Do quadro dos gêneros textuais, entre textos rimados que totalizaram 38, só foram aproveitados para trabalhar o SEA, com mais frequência, os textos de A&B e apenas uma vez em SAB e PRO. O AE ESC não atrelou os gêneros rimados à atividade do SEA. Queremos abrir aqui um parêntese em relação as parlendas que podem ser lidas ou cantadas e, por isso, parece uma contradição afirmarmos que não encontramos música em A&B atrelada ao ensino do SEA. Foi porque os comando foram analisados e, todas as vezes que a música estava presente, os AEs indicavam a faixa da música no CD que acompanha o “pacote” ou dava comandos com o verbo CANTE. Por essas razões foi que a música para o trabalho com o SEA esteve ausente em A&B, mesmo com a presença das parlendas neste AE. Não havia exploração destas na perspectiva do ensino do SEA ou de outro eixo da LP.

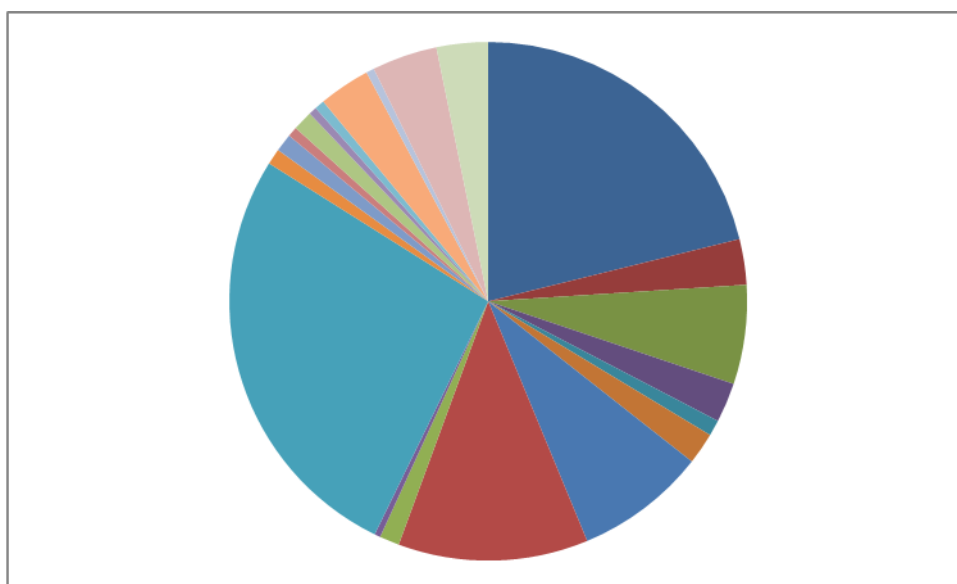
Da mesma forma, dos 15 trava-línguas encontrados nos AEs, a aliteração só foi tratada uma vez em A&B. O fato de haver textos rimados e trava-línguas que proporcionassem a oportunidade de lidar com a consciência fonológica, não houve muito incentivo nos comandos das atividades para que isso ocorresse. Claro que isso se devesse a razão de os textos de DP nem sempre serem utilizados com o fim de ensinar a escrita alfabética. No entanto, destacamos que a frequência foi praticamente nula neste aspecto e isto é preocupante. Reiteramos que o fato de haver textos com rimas e aliteração, não garantiu que fossem explorados os segmentos da língua que podem servir para a reflexão sobre as palavras.

Para compreendermos melhor o peso atribuído a linguagem escrita pelos AEs, buscamos identificar a concepção de EI e de língua escrita implícita nestes materiais lúdicos. Assim, analisamos o que as demais páginas ofereciam de atividades, sem relação direta com a escrita alfabética para as crianças; se estas não seriam reveladoras de algo a mais. Sendo assim, comparamos os componentes lúdicos ligados diretamente ao ensino-aprendizagem do SEA (gráfico 1) com as atividades das demais páginas dos AEs (gráfico 2). Vejamos:

Gráfico 1- Componentes lúdicos e SEA

Fonte: produzido pela autora (2017)

Relacionadas às Atividades do SEA, o que prevaleceu foi à pintura e o desenho (Gráfico 1). Em seguida, vieram brinquedos e brincadeiras, adesivos e alfabeto móvel. Não teceremos comentários a respeito porque já o fizemos anteriormente. As demais atividades dos AEs, não relacionadas à escrita, estão no gráfico 2 representadas, a seguir. As legendas do Gráfico 2 estão dispostas na próxima página.

Gráfico 2- Atividades sem relação com o SEA

Fonte: produzido pela autora (2017)

Legendas do Gráfico 2:

	Pintar
	Cores
	Atividade para identificar opostos (pequeno, grande, quente, frio, contente, etc)
	Formas geométricas
	Atividades de ligar percorrendo um percurso
	Ligar figuras
	Recortar/destacar e colar
	Contar
	Ordenar uma cena na sequência
	Montar quebra-cabeça
	Desenhar
	Encontrar determinada figura numa cena
	Confeccionar brinquedo
	Pesos e medidas
	Cobrir números
	Imitar uma determinada sequência (cores, formas, tamanho)
	Jogo dos sete erros ou das diferenças
	Cores
	Comparação (antes, depois, iguais)
	Formas geométricas
	Atividades de ligar percorrendo um percurso

Aqui, encontramos basicamente as mesmas atividades dos componentes lúdicos atrelados às atividades do SEA, acrescidas de outras que surgiram. Enquanto nos componentes lúdicos atrelados às atividades do SEA prevaleceu, nas primeiras posições, a pintura e o desenho; nas demais atividades, sem relação com a escrita, essas mesmas atividades só inverteram as posições entre elas. Em seguida, vieram as atividades de contar (visando a quantidade), recortar/destacar e colar e atividade de identificar opostos (pequeno, grande, quente, frio, contente, triste etc).

Comparando os dois gráficos (Gráficos 1 e 2), encontramos, implicitamente, uma concepção de EI e ensino do SEA. A persistência nos AEs das atividades de pintar-desenhar e desenhar-pintar revelou uma preocupação, exagerada, com a habilidade de coordenação motora. Essa habilidade foi, ainda, reforçada com a soma das atividades de colar adesivos (Gráfico 1) e de recortar/destacar e colar adesivos, figuras e palavras (gráfico 2). A frequência

desses tipos de atividades não pode ser dissociada do fator tempo. Elas certamente tomam boa parte das aulas, se seguidas à risca pelo professor. Um exemplo é a atividade de identificar opostos que pretendeu treinar a habilidade perceptual motora e busca coordenar a visão com os movimentos. Isso nos levou a inferir que os AEs concebem a EI como um ambiente preparatório para a alfabetização, sugerido pelos treinos de coordenação motora e de percepção viso-motora encontrados nas diversas atividades.

Segundo Brandão e Carvalho (2010), na década de 1960, no Brasil, exercícios de motricidade eram comuns, tais como: cobrir pontilhados, ligar, fazer relação entre os elementos, copiar e cobrir desenhos de letras. Mas, isto não é exclusivo desta época. Atualmente se produzem materiais que contém, implícita, essa perspectiva de preparação para a alfabetização. Neste sentido, todos os AEs analisados trouxeram esse tipo de atividade, uns mais e outros menos, na seguinte ordem: A&B com um total de 608 atividades; em segundo lugar, ESC com 248 atividades; SAB na terceira posição com 162 atividades; e, finalmente, PRO com 150 atividades. Essas propostas de atividades contradizem o que os MPs, dos referidos AEs, informaram acerca do que seja a EI.

O MP do SAB trouxe um esboço da trajetória histórica da EI (MP, p. 6 e 7) e assegurou que o material foi elaborado para uma EI de qualidade, conforme as indicações dos RCNEIs e DCNEIS as quais procurou seguir. O MP do A&B afirmou que “A pré-escola não é uma escola que vem antes das outras, e sim um espaço pedagógico diferenciado.” (MP V. I p. IV). O MP do ESC, no Livro Conversando com a família (livreto de instrução dirigida para as famílias como parte do pacote dos AEs), concebeu a EI mencionando que “Inúmeras pesquisas comprovam que as crianças que frequentam a EI têm um desempenho melhor em toda a sua vida escolar.” E repetiu o RCNEI reafirmando como “[...] etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social.” (Conversando com a família p. 5). O MP do PRO, assim, se pronunciou: “Compreendemos que a EI possui suas especificidades e não deve ser entendida apenas como etapa prévia e preparatória para o EF [...]” (MP, p. 3). Em suma, todos eles afirmaram que a EI não é um espaço preparatório para as demais etapas de ensino; porém, a quantidade de atividades ligadas às habilidades perceptivo-motoras parecem indicar o contrário.

Entendemos que essas atividades possuem sua importância, até certa medida, pois, (i) a coordenação motora desenvolve a habilidade de pinça que permite à criança ter firmeza no traço ao manusear um lápis; e a (ii) percepção visual ajudará na discriminação das letras mais adiante. O que preocupou foi o excesso de atividades destinadas a este propósito e a sua vinculação, implícita, ao ato de aprender a escrever e compreender o SEA. Manter as crianças

presas a essas atividades, por longo tempo, e repeti-las, ao longo de todo ano letivo em que o AE for utilizado, não garantirá, de modo algum, a aprendizagem da língua escrita, pois a compreensão desse objeto de conhecimento é de ordem conceitual (MORAIS, 2012). Por outro lado, de algum modo, os AEs pareceram indicar, implicitamente, pouca ou nenhuma preocupação que levasse a criança a atingir essa compreensão, contradizendo o que fora dito nos seus manuais destinados ao professor (os MPs).

4.5 HÁ QUALIDADE NOS AEs PARA A EI NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO ?

Após realizamos todas as análises dos textos e das atividades envolvendo o SEA presentes nos AEs e, implicitamente, verificarmos sua relação com o lúdico, a concepção de EI e de língua escrita na EI, faltou-nos compreender, em relação à qualidade desses materiais, qual a perspectiva de letramento e a alfabetização que os permeia. Para tanto, traçamos algumas reflexões que nos servissem de referência ou critério para um bom material de ensino visando fazer uma comparação da qualidade esperada dos gêneros textuais e sua relação com as atividades voltadas ao SEA.

Nesta análise, consideramos vários aspectos para procedermos à afirmativa ou negativa de que os AEs atendem as expectativas que se espera encontrar neles, todos baseados nos fundamentos teóricos sobre o letramento e a alfabetização incorporados a esse trabalho. Consideramos, ainda, a quantidade do quadro eixos da LP (**quadro 35**). Lembramos que esse quadro foi a sintetização da investigação da relação entre os textos e o SEA, distribuídos pelos eixos de ensino da LP. Ainda, consideramos o eixo leitura, acompanhado das perguntas de compreensão leitora e o significado das palavras. Utilizamos também os resultados encontrados do eixo de SEA. O Quadro 37 a seguir indica o quantitativo de atividades do SEA e de Leitura.

Quadro 36 – Comparação entre leitura e atividades de SEA nos AEs

AEs	SAB	A&B	ESC	PRO
Leitura	72	99	45	68
SEA	13	29	19	25

Fonte: produzido pela autora (2018)

Após procedermos a análise da relação entre essas atividades (eixo de leitura e SEA), chegamos ao quadro a seguir.

Quadro 37- Comparação da qualidade esperada entre os textos presentes nos AEs e sua relação com as atividades voltadas ao SEA

Parâmetros de qualidade	SAB	A&B	ESC	PRO
Existe uma preocupação para com o alfabetizar letrando ou vice-versa na relação entre os gêneros textuais e as atividades de SEA?	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
A ênfase do AE está mais em apresentar textos em diversos gêneros textuais do que em propor atividades de escrita alfabética?	SIM	SIM	SIM	SIM
Os gêneros textuais da tradição oral são aproveitados para brincar com as palavras?	SIM	SIM	NÃO	SIM
Existe uma preocupação para com o sentido das palavras desconhecidas nos textos?	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
São extraídas de algum(ns) texto(s) palavras-chave para tratar da escrita alfabética?	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Os textos são utilizados para outras finalidades, além da finalidade de exploração dos eixos da LP?	SIM	SIM	SIM	SIM
Após os textos há atividades de compreensão leitora?	SIM	SIM	SIM	SIM
A quantidade de textos implica em qualidade do letramento infantil?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: produzido pela autora (2017)

O Quadro 36 e 37 indicam uma ênfase de todos os AEs apresentarem mais textos do que atividades de escrita alfabética. A princípio, poderíamos considerar que há, de fato, uma preocupação com o processo de letramento da criança. No entanto, ao realizarmos uma análise mais detalhada, percebemos que há um equívoco: não se letra a criança pela quantidade de textos que oferecemos a ela! A seguir apresentaremos nossas considerações em relação aos aspectos presentes no Quadro 37.

Ao analisarmos se existe uma preocupação para com o alfabetizar letrando ou vice-versa na relação entre os gêneros textuais e as atividades de SEA, concluímos que apenas o AE PRO apresentou essa intenção em algumas atividades. Os demais, não indicaram essa preocupação, principalmente, por termos o foco no uso do texto como pré-texto.

Outro aspecto a ser ressaltado foi a preocupação de todos os AEs em apresentar muitos textos e não explorá-los de forma adequada bem como não propor atividades do SEA, atreladas a eles. Em pouquíssimos momentos estas duas atividades se inter-relacionavam.

Além disso, destacamos que apresentar muitos textos, não consiste como o principal elemento para letrar; seria a variedade dos gêneros textuais agregada a preocupação para com a faceta interativa e sociocultural (SOARES, 2016) o que agregaria qualidade às atividades e poderia promover um avanço da criança quanto ao letramento.

Além disso, destacamos que a qualidade dos textos ficou a desejar e as atividades demandadas a partir deles, também, tais como: exploração de estratégias de leitura de forma restrita (na maioria de localização de informações), textos fora do contexto social de uso, textos fabricados pelos autor dos AEs, dentre outros aspectos. Assim, destacamos que as facetas interativa, sociocultural e linguística precisariam estar em articulação para que a proposta de alfabetizar letrando se efetivasse. O que observamos, em todos os AEs, foi uma ausência da exploração a faceta linguística e um desvio de compreensão quanto a efetivação das demais facetas.

Em relação a este aspecto, lembramos, ainda, que a ‘ditadura do texto’ que veio com o fenômeno do letramento trouxe alguns equívocos: a ausência de métodos de alfabetização, a imputação de culpa ao construtivismo pela não alfabetização das crianças e uso do texto de forma não intencional a fim de garantir o ‘letramento’ das crianças (MORAIS 2012). A busca do equilíbrio entre letramento e alfabetização, mesclados pelas demais linguagens precisa ser encontrado para a EI, principalmente.

As analisarmos se os gêneros textuais da tradição oral são aproveitados para brincar com as palavras, consideramos os comandos a partir dos textos DP e SEA pelo seguinte: já admitimos a importância deste tipo de texto para trabalhar a escrita alfabética, por permitir o brincar com as palavras e o desenvolver da consciência fonológica. É claro que nem todas às vezes um texto DP deva servir a esta finalidade, mas se são propícios a ela não vemos porque não fazê-lo.

Encontramos nos AEs SAB, A&B e PRO textos que poderiam ser utilizados para privilegiar o ensino do SEA; porém, nem todos estes foram explorados com esta finalidade. SAB trouxe, apenas, um texto e, neste, explorou as rimas chamando a atenção das crianças para sua sonoridade e pedindo que identificassem palavras que rimavam com outras. A&B apresentou sete textos e PRO nove textos em que poderiam ser exploradas as rimas e aproveitados para trabalhar as palavras. Porém, conforme já apresentado, as habilidades que envolviam a exploração das rimas não foi muito frequente e destacou-se, apenas, no AE A&B. ESC foi o único que não aproveitou os textos DP, neste sentido.

Analisamos, também, se havia alguma intencionalidade quanto ao trabalho com palavras-chave extraídas de algum(ns) texto(s) para tratar da escrita alfabética. Para isso,

analisamos todos os enunciados antes e após os textos e a sua relação com o SEA. Os resultados indicaram nenhuma intencionalidade nos AEs SAB e ESC e poucas atividades nos AEs A&B e PRO. Mesmo assim, as palavras escolhidas, ao serem trabalhadas, possuíam um foco ou no fonema (A&B) ou na letra (PRO).

Ao analisarmos as finalidades dos textos presentes nos AEs e sua relação com o SEA, verificamos, conforme já apresentado nos Quadros 22 e 23, que estes foram explorados tanto com o trabalho que envolviam habilidades do SEA como para outras finalidades. Relembramos que os resultados foram: A&B (44), SAB (38), PRO (18) e ESC (13) para atividades Outras A&B (40), SAB (16), PRO (25) e ESC (23). Dentre as outras finalidades, encontramos: destaque e cole (adesivos), fazer coleção, montar, desenho, ligar figuras, brincar, pintura, jogos, identificar na cena, contar, cantar e dançar, intertextualidade, traçar números, recorte e cole, ordenar sequência, conversar e promover movimento pela criança. Ou seja, atividades que nem sempre estão envolvidas em um processo de letramento pela sua especificidade e, por muitas vezes, estarem sendo propostas de forma descontextualizada e sem significado para a criança.

Ao analisarmos se os AEs exploravam a compreensão leitora¹⁵, os resultados indicaram o quantitativo a seguir em ordem crescente: A&B (13), SAB (7), PRO (2) e ESC (1). Fazemos uma ressalva em relação ao AE PRO porque consideramos, apenas, a aparição das perguntas de compreensão leitora no AE. Este AE, no MP, apresentou em todos os textos questões a serem feitas pelo professor; porém, como nosso critério era analisar o que foi proposto para a criança esse quantitativo não foi considerado. A análise mais detalhada das perguntas propostas indica que: não havia profundidade nas questões; em muitos momentos, as questões não estavam vinculadas adequadamente aos gêneros (pergunta sobre quem é o personagem central de um poema, por exemplo); as estratégias de leitura exploradas se restringiam a localização de informação e assunto do texto com poucas ou raras perguntas que envolvessem inferência, emitir opinião, relacionar partes do texto, dentre outras mais complexas. Destacamos que esse é um aspecto importante na relação entre o letramento e a alfabetização na EI, pois a diversidade dos gêneros e a qualidade das perguntas exploradas em rodas de leitura pode favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora (REGO, 1998; BRANDÃO e GUIMARÃES, 1997) e, por esse motivo, é fundamental pensar a coletânea de textos e tipos de perguntas na produção de um material pedagógico para crianças da EI.

¹⁵ Não acrescentamos exemplos dessas questões aqui pelo fato de este não ser nosso foco nesta pesquisa. O nosso foco era ver a relação entre o letramento e o ensino do SEA apenas.

Finalmente, ao analisarmos se a quantidade de textos implicou em qualidade para o letramento infantil consideramos a quantidade de textos e se eram trabalhados na perspectiva do letramento, o que requer bem mais do que a simples presença dos textos. Levamos em conta, também, nesse aspecto os dados obtidos em todos os eixos da LP bem como as condições de produção nas atividades de textos. Os resultados indicaram que todos os AEs não contribuíram para o letramento na EI, principalmente por: não explicitar as condições de produção dos textos para leitura; não considerar as condições de produção de textos para a escrita dos gêneros textuais; não estabelecer relações adequadas entre os gêneros propostos e as atividades de leitura e de exploração do SEA; não integrar de forma harmônica os eixos em uma perspectiva de construção do conhecimento pela criança, enfatizando apenas a reprodução deste, dentre outros aspectos. Assim, destacamos que não basta apresentar um material colorido, ricamente ilustrado e, em alguns casos, abarrotados de textos; a preocupação para com a qualidade envolve os aspectos que apontamos e outros que certamente nos escaparam na análise.

Desta forma, reafirmamos nossa preocupação com a adoção de um AE na EI tendo em vista, muitas vezes, ele se tornar um guia para o professor que poderia estar se utilizando de materiais disponíveis no cotidiano, em suas aulas, de forma lúdica, contextualizada, significativa e adequada. Portanto, concordamos com Morais (2012) quando afirma que ainda há um problema a ser resolvido na alfabetização do nosso país, incluindo as crianças da EI, quando estas não conseguem dominar a tecnologia da leitura e da escrita dentro de um período de tempo que se compreende como ideal.

E é, justamente, neste contexto que aparecem os ‘pacotes’ permeados por livros, tais quais os AEs. A maioria das soluções propostas, por mais bem intencionadas que pareçam ser, possuem um interesse mercadológico por trás. Surgiram do mercado editorial com, na maioria das vezes, a intenção de solucionar o problema da alfabetização e do ensino de um modo geral, conforme pesquisas que já discutimos apontaram. Assim, os AEs parecem pretender ditar o currículo, como devem ser as aulas e as metas que estados e municípios devem atingir (CHIMELLO e BUNZEN 2013).

Destacamos, assim, que as concepções subjacentes ao material e a qualidade das atividades podem não compensar o investimento neles feitos, como pudemos refletir nas análises apresentadas neste trabalho. Além disso, a ênfase no ‘letramento’, apregoada nas coleções, deixou, em vários momentos, a desejar e houve muito pouca preocupação para com a realização das atividades do SEA de forma significativa e articulada ao que vinha sendo

proposto em cada unidade ou tema tratado na coleção os quais, geralmente, se apoiam em textos.

4.6 ANÁLISE DOS MPs DOS AEs PARA A EI EM PERNAMBUCO

Neste tópico, apresentaremos as atividades de habilidades cognitivas dos MPs propostas para o ensino do SEA, bem como a caracterização dos textos presentes nos MPs dos AEs para a EI.

4.6.1 Atividades de habilidades cognitivas dos MPs

Para alcançar nosso objetivo, procedemos na busca nos MPs, de atividades que instigassem as mesmas habilidades cognitivas encontradas nos AEs. As habilidades cognitivas das categorias: Leitura, Identificação, Comparação, Contagem, Partição, Formação, Exploração, Cópia, Escrita, Completar e Outros.

Destacamos que as atividades de SEA presentes nos MPs eram atividades extras, portanto, exclusivas dos MPs. As habilidades cognitivas despertadas por essas atividades é que são as mesmas encontradas nos AEs. Por isso, apenas a título de comparação inserimos uma linha abaixo (em vermelho) do resultado geral de cada categoria dos MPs. Essa linha mostra o resultado geral encontrado nos AEs. Assim, foi possível fazer a comparação entre as habilidades cognitivas dos AEs e MPs.

De igual modo aos AEs, a leitura foi também nos MPs a mais expressiva entre as outras categorias.

Quadro 38– Habilidades cognitivas de leitura nos MPs dos AEs

Nº	Habilidades cognitivas	SEAB	A&B	ESC	PRO	Total
	LEITURA					
01	Leitura de letras	-	1	-	-	1
02	Leitura de letras/alfabeto com auxílio	-	-	-	1	1
03	Leitura de letras/alfabeto sem auxílio do professor	1	-	-	-	1
04	Leitura de palavras como souber (leitura a partir de pistas)	3	3	1	2	9

05	Leitura de palavras com auxílio do prof ^o (prof ^o + criança)	2	10	-	4	16
06	Leitura de palavras com apoio de figuras	-	1	1	-	2
07	Leitura de palavras com apoio gráfico (rótulos, palavras estáveis)	1	-	1	1	3
08	Leitura do nome da criança	1	-	2	-	3
09	Leitura compartilhada de palavras (só o prof ^o lê)	-	3	2	1	6
10	Leitura de frases como souber	1	-	-	-	1
11	Leitura de frases com auxílio do prof ^o (prof ^o + criança)	2	1	1	-	4
12	Leitura de texto	-	-	-	-	0
13	Leitura de texto da tradição oral	19	28	138	12	197
14	Leitura de texto com auxílio do professor (prof ^o + criança)	4	-	1	1	6
15	Leitura compartilhada de texto (só o prof ^o lê)	23	1	19	2	45
	SUBTOTAL	57	48	166	24	295
	SUBTOTAL AEs	79	117	107	95	398

Fonte: MPs (2017)

Enquanto a subcategoria leitura de palavras com apoio de figuras prevaleceu nos AEs (75), nos MPs apareceu apenas duas (2) vezes, em A&B e ESC. Isso é compreensível pelo fato de essa atividade, que mistura palavras mais figuras, ser mais adequada que apareça nos AEs. No MP talvez fosse mais trabalhoso para o professor reproduzir para toda a turma, embora com planejamento e recursos possa fazê-lo.

Nos MPs a leitura de palavras com auxílio do professor (16) foi uma das subcategorias que mais surgiu, enquanto nos AEs foi à leitura de textos com auxílio do professor (43). Estando os textos nos MPs não faria sentido de fato proceder à leitura junto com os alunos; tendo em vista que as palavras são mais fáceis de reproduzir, seja na lousa ou em cartaz, para realizar a leitura coletiva.

Mas, seguindo esse mesmo argumento, pareceu-nos estranho que os MPs trouxessem mais leituras de textos da tradição oral (197) que os próprios AEs (57). Ver Figuras 35 e 36.

Figura 34- Textos DP nos MPs (parte I)



MP SAB (V. 3, p. 20)

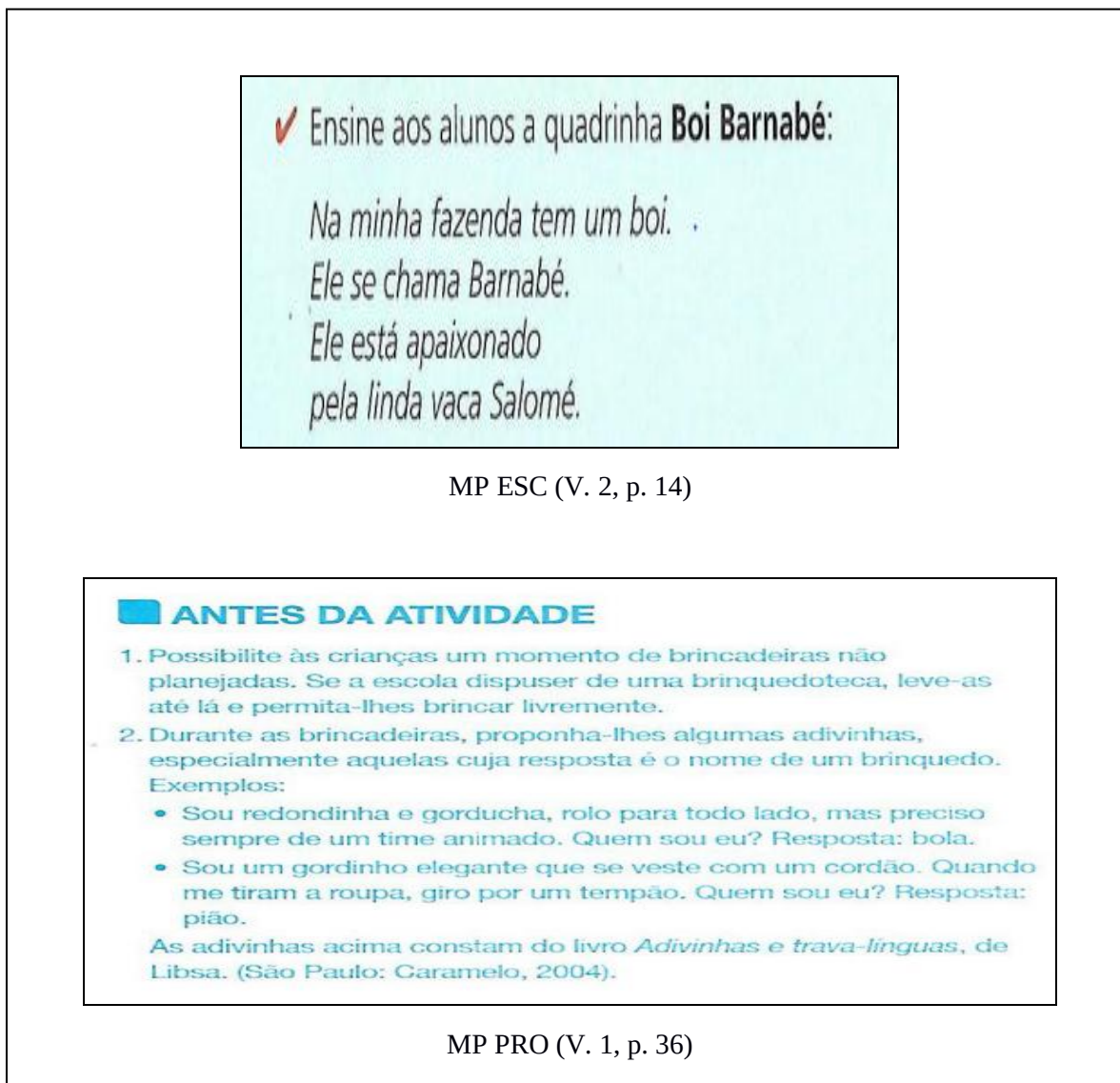
Parlenda

Um, dois, feijão com arroz/Três, quatro, feijão no prato/Cinco, seis, molho inglês/Sete, oito, comer biscoitos/ Nove, dez, comer pastéis.

MP A&B (p. 73)

Fonte: MPs (2017)

Figura 35- Textos DP nos MPs (parte II)



Fonte: MPs (2017)

Se a intenção era que a leitura fosse realizada com o professor e a crianças, entendemos que isso exige que os professores as reproduzam, muitas vezes, para se tornarem visíveis o que demandaria de outro recurso de apoio. Os MPs, em que isso mais ocorreu, foram ESC com (138) textos DP e A&B com (28) textos DP. SAB apresentou (19) textos e PRO (12) textos DP.

As subcategorias leitura de palavras com apoio gráfico, que foi ausente nos AEs, apareceu de forma ainda mais insuficiente nos MPs: três vezes apenas; assim como a leitura de palavras como souber (pseudoleitura) apareceu apenas um pouco mais (9) que nos AEs (7). Se a intenção é deixar que a criança aprenda a ler, lendo, e que exercite isso de modo autônomo, sem intervenções, cremos que essa atividade deveria estar mais presente nos AEs.

Houveram resultados semelhantes para MPs do SAB e A&B onde apareceram três (3) oportunidades para leitura autônoma, duas (2) em PRO e apenas uma (1) em ESC. Por fim, destacamos que a atividade de leitura em que o professor lê sozinho (compartilhada pelo professor e a criança só escuta), sem que as crianças precisem acompanhar a leitura, foi mais uma das subcategorias em destaque nos MPs, principalmente em SAB (23) e ESC (19).

Outra categoria encontrada foi a Identificação. Esta categoria, que apareceu nos AEs em terceiro lugar, subiu para a segunda posição nos MPs. A identificação de fonemas que foi muito frequente e se concentrou em apenas um AE (A&B) que adotou esse método de ensino (método fônico) e, também, apareceu de forma intensa no seu MP. No AE A&B foram cinquenta (50) atividades nesse sentido e no seu MP dezoito (18).

Quadro 39– Habilidade cognitiva de identificação nos MPs dos AEs

Nº	IDENTIFICAÇÃO	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
16	Diferenciação de letras/palavras/números/outros	-	-	1	1	2
17	Identificação de fonema	-	18	-	-	18
18	Identificação de letras com diferentes tipos de fontes	-	1	-	-	1
19	Identificação de letras em palavras	-	3	-	-	3
20	Identificação de letra em posição X (inicial, medial, final)	2	14	7	9	32
21	Identificação de letras (iguais/diferentes) em sílabas	-	-	-	1	1
22	Identificação de letras (iguais/diferentes) em palavras	-	1	-	3	4
23	Identificar a ordem das letras (quem vem antes ou depois da letra X ?)	-	1	-	-	1
24	Identificação de vogais em palavras	-	-	7	5	12
25	Identificação de vogais em texto	-	-	-	-	0
26	Identificação de letra/som inicial de palavras com apoio de figuras	-	-	2	3	5
27	Identificação de sílabas em posição X (inicial, medial e final) com correspondência escrita	1	-	2	3	6
28	Identificação de sílabas iguais em palavras	-	-	-	1	1
29	Identificação de palavras	-	1	-	1	2
30	Identificação de palavras que não possuem o fonema X	-	1	-	-	1
31	Identificação de palavras em frases	-	-	-	2	2
32	Identificação de palavras em texto	-	-	1	4	5

33	Identificação de maior palavra no texto	-	1	-	-	1
34	Identificação de palavras que se repetem num texto	-	1	-	-	1
35	Identificação de palavras com apoio de figuras	-	-	1	-	1
36	Identificação de palavras que possuam a letra X e posição X (inicial, medial, final)	-	-	1	-	1
37	Identificação de palavras que comecem com a letra X	-	-	6	4	10
38	Identificação de palavras que possuam a sílaba X em posição X	-	-	1	-	1
39	Identificação de palavra dentro de palavra	-	-	-	2	2
40	Identificação do nome das crianças entre outros nomes	-	1	-	-	1
41	Identificação de rima com correspondência escrita	1	-	-	2	3
42	Identificação de rimas sem correspondência escrita	-	1	-	1	2
43	Identificação de letras em texto	-	2	-	-	2
44	Identificação de frase em texto	-	1	-	-	1
-	SUBTOTAL	4	47	29	42	122
	SUBTOTAL	12	90	39	25	166

Fonte: MPs (2017)

As habilidades de Identificação de letra/som inicial de palavras com apoio de figuras, que se destacaram também nos AEs com uma alta frequência (28), nos MPs quase sumiram (5). Com resultados diferentes (AEs 27) e (MPs 32), apesar de semelhantes, a subcategoria identificação de letra em posição X (inicial, medial, final) apareceu de forma enfática nos MPs. Como já dissemos, esse tipo de atividade é importante para tratar a relação fonografêmica. A única dificuldade é quando a atividade, além de solicitar a identificação das letras, ainda, solicita a identificação dos fonemas, conforme observamos em algumas atividades do EA e MP do A&B. Nos demais MP, o comando das atividades presentes nos MP foi para que se identificasse as letras em outras, rimas. Ver exemplos a seguir.

Figura 36- Atividades de identificação nos MPs

- ✓ Proponha aos alunos este jogo que envolve a identificação das vogais:
1. Prepare cinco cartões da mesma cor e do mesmo tamanho. Em cada cartão escreva uma vogal.
 2. Embaralhe os cinco cartões e peça a um aluno que retire um dos cartões sem deixar que os colegas vejam a vogal sorteada.
 3. Mostre para a classe os outros quatro cartões. Pergunte:
 - Que vogal está no cartão de Pedrinho?
- Repita o jogo enquanto os alunos mostrarem interesse.

MP ESC (Identificação de letra/som inicial de palavras com apoio de figuras- V. 2, p. 51)

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Essas páginas possibilitam a discussão sobre outros profissionais envolvidos com a construção de moradias e afins. Para isso, optamos por trazer para pauta um dos mais conhecidos arquitetos brasileiros: **Oscar Niemeyer**.

#E11097 – Oscar Niemeyer
Saiba mais sobre esse importante arquiteto e conheça melhor o universo da arquitetura.

Explicar para as crianças quem é esse arquiteto e, por meio da colagem da foto dele, tecer outros comentários sobre a vida e obra desse profissional.

Realizar a atividade de escrita do primeiro nome do arquiteto Niemeyer. Para isso, a sugestão é brincar com o **Papa-nomes**, apresentado no volume 1 desta Coleção (palavras em tiras de papel saem da boca de um "monstrinho"). À medida que as letras vão aparecendo, as crianças soletram o nome OSCAR. Depois, realizar a colagem das letras que compõem esse nome no livro da criança.

MP SAB (Identificação de letra em posição X inicial, medial, final- V. 2, p. 18)

AMPLIAÇÃO DA FICHA

1. Elaborem um cartaz com palavras que se iniciam com **G** e peça às crianças que o ilustrem com desenhos ou figuras recortadas de revistas e panfletos publicitários.
2. A brincadeira com rimas é lúdica e importante para o desenvolvimento de atividades com palavras de finalizações iguais, assim como possibilita o trabalho com o valor sonoro das letras. Relembrem a lógica da rima (combinar palavras que terminam com o mesmo som). Em seguida, escreva na lousa palavras estáveis – por exemplo, JOÃO e FEIJÃO – e peça-lhes que encontrem nelas a sílaba que faz rima e, também, outras palavras com a mesma terminação (AVIÃO, BASTÃO, CARVÃO, CONFUSÃO, INJEÇÃO, LIÇÃO, MÃO, NÃO, JAPÃO, MAMÃO, MACARRÃO etc.); escreva-as na lousa ou elaborem um cartaz com os nomes mencionados.
3. Proponha jogos que trabalhem com sequência numérica, como jogos de trilha, bingo, batalha naval etc.

PRO (Identificação de rima com correspondência escrita- V. 2, p. 3744)

No exemplo da atividade presente no MP PRO, identificamos a sugestão de que o professor coloque palavras estáveis, com rima, em cartaz ou mesmo na lousa para que as crianças as identifiquem. Porém, esse tipo de atividade foi rara. Da mesma forma, foram raras atividades de rima e aliteração, com e sem correspondência escrita, tanto nos AEs quanto nos MPs. Em relação a este aspecto, Brandão e Leal (2010) falaram sobre a pertinência de atividades de jogos que estimulam a análise fonológica de palavras, com e sem correspondência com a escrita, e de atividades e jogos que estimulam a identificação e escrita de letras e o reconhecimento global de certas palavras.

A identificação de vogais em palavras (12 incidências nos MPs) é uma das subcategorias que consideramos importante. As vogais são os fonemas mais perceptíveis no interior de uma sílaba ou palavra. Nesse caso, propiciar esse tipo de atividade favorece o estímulo da consciência fonológica em um dos seus menores segmentos (fonema), através da consciência fonêmica. No entanto, no MP A&B que muito privilegiou o método fônico de ensino, as atividades de identificação de vogais em sílabas, palavras e textos ficaram ausentes; contrariamente, apresentaram esse tipo de categoria os MPs ESC (7 vezes) e PRO (5 vezes).

A Comparação será nossa próxima categoria em análise. Nos MPs ela não apareceu de forma significativa apesar de sua importância.

Quadro 40– Habilidade cognitiva de comparação nos MPs dos AEs

Nº	COMPARAÇÃO	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
45	Comparação dos fonemas /f/ e /v/	-	1	-	-	1
46	Comparação de palavras quanto à presença de letras iniciais iguais	1	-	-	-	1
47	Comparação de sílabas/palavras quanto à disposição de letras	1	-	-	-	1
48	Comparação de palavras quanto à disposição de sílabas	-	-	-	1	1
49	Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais	-	1	-	-	1
50	Comparação de palavras quanto à presença de letras iniciais iguais	-	-	2	-	2
51	Comparação de palavras quanto ao tamanho	-	-	-	1	1
52	Comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/diferentes	-	1	3	1	5
-	SUBTOTAL	2	3	5	3	13
	SUBTOTAL	2	2	0	2	6

Fonte: MPs (2017)

A comparação de palavras quanto a presença de sílabas iguais/diferentes nos AEs apareceu de forma bastante tímida, apenas duas (2) vezes e em AEs diferentes. Nos MPs isso quase se repetiu; apenas três (3) vezes essa atividade foi tratada, sendo uma única vez em três MPs diferentes.

A negligência para com a comparação de palavras quanto ao número de letras ou de sílabas, acrescida da comparação de palavras quanto ao tamanho foram iguais no material da criança e, também, do professor, onde se espera que um supra a carência do outro. Mas é preciso que consideremos o que esses materiais privilegiam e, nesses casos, a comparação em qualquer segmento (letra, palavra, frase ou texto) não foi preocupação de nenhum deles.

Na categoria Contagem, o Quadro 42 traz os resultados obtidos no MP.

Quadro 41– Habilidade cognitiva de contagem nos MPs dos AEs

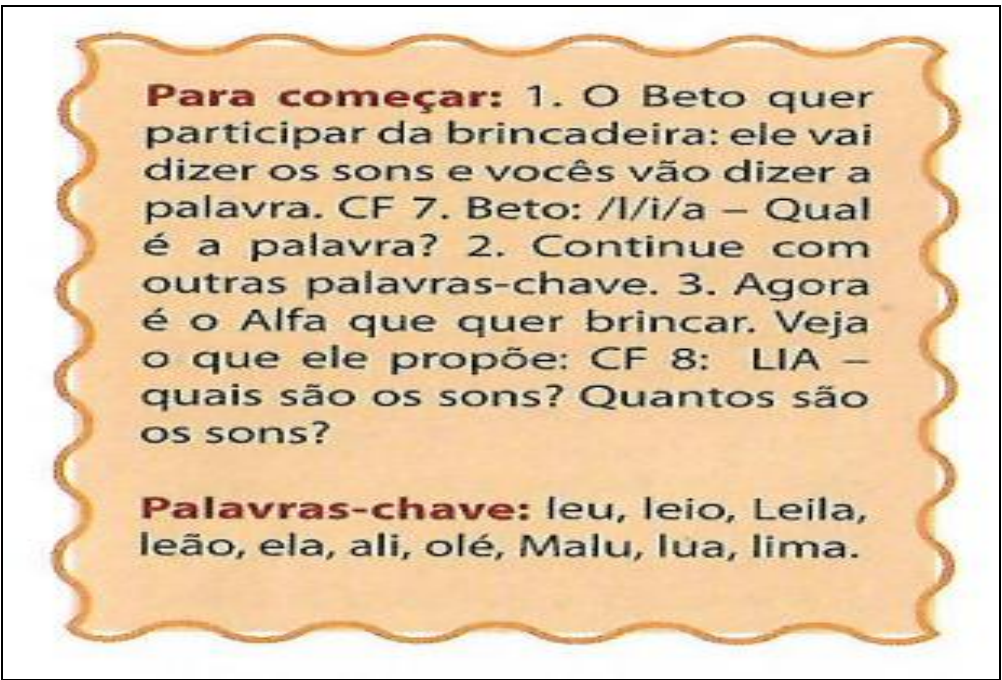
Nº	CONTAGEM	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
53	Contar fonemas	-	3	-	-	3
54	Contagem de letras soltas	-	4	-	-	4
55	Contagem de letras em palavras	3	-	-	4	7
56	Contagem de palavras em frases	-	3	-	-	3
57	Contagem de palavras em texto	-	3	-	-	3
-	SUBTOTAL	3	13	0	4	20
	SUBTOTAL	4	22	0	3	29

Fonte: MPs (2017)

Não houve a contagem de sílabas nas palavras nem nos AEs e nem nos MPs. Já a contagem de letras em palavras foi um pouco maior nos AEs (12) do que nos MPs (7). Esses resultados são preocupantes, pois não foram exploradas habilidades de contagem de sílabas em palavras de forma oral ou escrita) aspecto este que é de extrema importância para o desenvolvimento da consciência silábica, conforme anunciado por Soares (2016).

Por outro lado, a subcategoria de contagem de fonemas foi exatamente igual no AEs ou MPs e a contagem de letras soltas apresentou-se semelhante nos AEs (5) e MPs (4), ambos do A&B. Estas habilidades apareceram apenas neste AE, provavelmente porque é o único que, declaradamente, optou por fundamentar seus princípios no método fônico que tem o fonema como objeto de ensino. Além disso, a contagem de letras soltas não contribui para um processo reflexivo sobre os princípios e convenções da escrita alfabética. Por fim, se falamos, anteriormente, da dificuldade em se identificar fonemas, o que não diríamos da dificuldade em contá-los e, principalmente na EI, conforme já anunciado por Moraes (2012). O exemplo a seguir ilustra uma atividade de contagem de fonema.

Figura 37- Atividades de contagem nos MPs (parte I)



Para começar: 1. O Beto quer participar da brincadeira: ele vai dizer os sons e vocês vão dizer a palavra. CF 7. Beto: /l/ /i/ /a/ – Qual é a palavra? 2. Continue com outras palavras-chave. 3. Agora é o Alfa que quer brincar. Veja o que ele propõe: CF 8: LIA – quais são os sons? Quantos são os sons?

Palavras-chave: leu, leio, Leila, leão, ela, ali, olé, Malu, lua, lima.

MP A&B (Contagem de fonemas- V. 1, p. 221).

Fonte: A&B (2011)

O exercício fônico CF 7 é a síntese oral de fonemas, trata-se de juntar fonemas isolados para formar palavras. No exemplo acima: /l/ /i/ /a/ = lia. Beto é o fantoche utilizado para estimular as crianças a realizarem esses exercícios. As palavras-chaves são as palavras com as quais os exercícios devem ser realizados, uma a uma. O exercício fônico 8 tratou da análise oral de fonemas que significa ouvir uma palavra completa e repetir apenas o fonema inicial dela. Tomando uma das palavras-chave acima como exemplo, o que se espera é isso: LIMA = /l i m a/. Após, a contagem dos “sons” (fonemas) se seguem para cada uma das palavras-chave.

Conforme já anunciamos, esse tipo de atividade pouco contribui para o avanço da criança quanto à compreensão dos princípios e convenções do SEA, não promovem a consciência fonológica e não estimulam ao conhecimento das letras, aspectos estes importantes para que a criança se torne alfabética de acordo com Soares (2016). Além disso, conforme Moraes (2012), esse tipo de atividade não produz sentido para a criança que está em processo de alfabetização e letramento; ao contrário, torna os objetos de ensino elementos estranhos e distantes de seu contexto e percepção linguística. Outro exemplo é a Figura 39.

Figura 38- Atividades de contagem nos MPs (parte II)



DESENVOLVIMENTO DA FICHA DE ATIVIDADE

1. Oriente os alunos a cobrirem o tracejado do nome TAMANDUÁ.
2. Depois deixe que escrevam livremente essa palavra.
3. Escreva o nome TAMANDUÁ na lousa e explore as letras: inicia com **T**, tem 3 letras **A** etc. Coloque outros nomes de animais na lousa e estimule as crianças a fazer a distinção do som das letras iniciais; para isso, é necessário que os nomes dos animais sejam pronunciados em voz alta com ênfase nessas letras. Apresente também outras palavras que se iniciam com **T**, por exemplo TATU, TÁBUA, TOPO, TICO, TECO.
4. Por fim, oriente-as a desenhar e escrever outro nome de animal que inicie com a letra **T**.

MP PRO (Contagem de letras em palavras- V. 2 p. 306).

Fonte: MP PRO (2012)

A contagem da vogal A para a palavra TAMANDUÁ na orientação do MP PRO foi restrita a apenas essa palavra. Nas demais palavras sugeridas (na sequência dessa atividade), a habilidade cognitiva, em evidência, foi também o som das letras iniciais, no caso a letra T. Sabe-se que as vogais são os fonemas fáceis de serem identificados, no caso das consoantes o mesmo não se pode dizer, a menos que o nome da letra carregue em si já o fonema como é o caso da LP (SOARES 2016) que a autora citada considerou apropriado. O nome da letra T (tê) equivale ao seu fonema /t/, mas com a letra L (le) o fonema /l/ difere um pouco. Isso faz diferença, a mesma autora alertou para o fato de que nada justifica propostas de ensino que vão nesse sentido, porque isolar fonemas não é pré-requisito para a alfabetização. Concordando com ela Moraes (2012) afirmou que os fonemas não são unidades naturais para as crianças e exigem, dessas, alto grau de cognição e abstração.

Outra categoria (Partição) que não foi tratada nos AEs, apareceu nos MPs, mesmo que poucas vezes. Vamos apresentá-la a seguir.

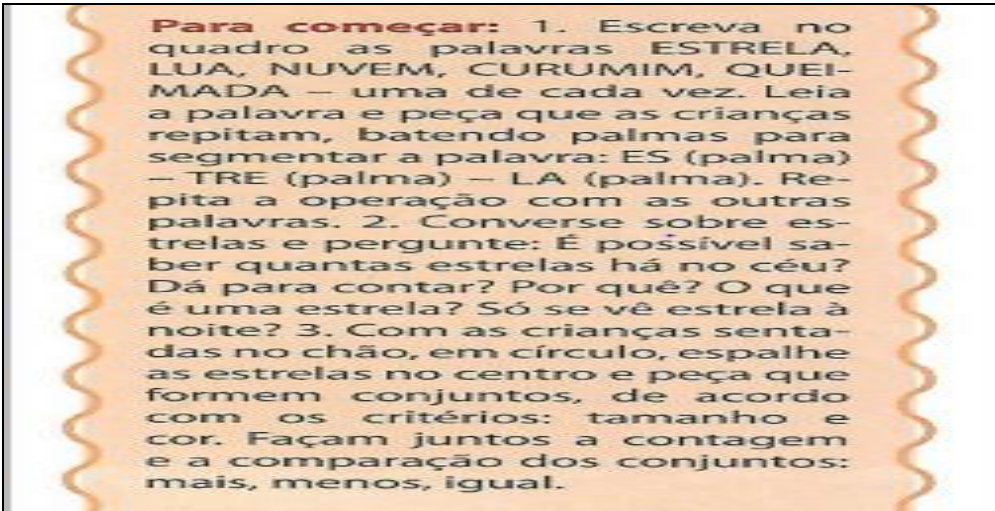
Quadro 42- Habilidade cognitiva de partição nos MPs dos AEs

Nº	PARTIÇÃO	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
58	Partição de palavras em fonemas	-	2	-	-	2
59	Partição oral de palavras em sílabas	-	1	-	-	1
-	SUBTOTAL	0	3	0	0	3
	SUBTOTAL	0	0	0	0	0

Fonte: MPs (2017)

Da mesma forma do ocorrido nos AEs, os MP não trazem sugestões de atividades que explorem a divisão das palavras em letras e sílabas bem como de frases em palavras. No MP A&B encontramos a partição de palavras em fonemas e a partição oral de palavras em sílabas. Quanto aos fonemas já expusemos o que pensamos pela complexidade que possui. As atividades abaixo exemplificam mais o que falamos.

Figura 39- Atividades de partição nos MPs (parte I)

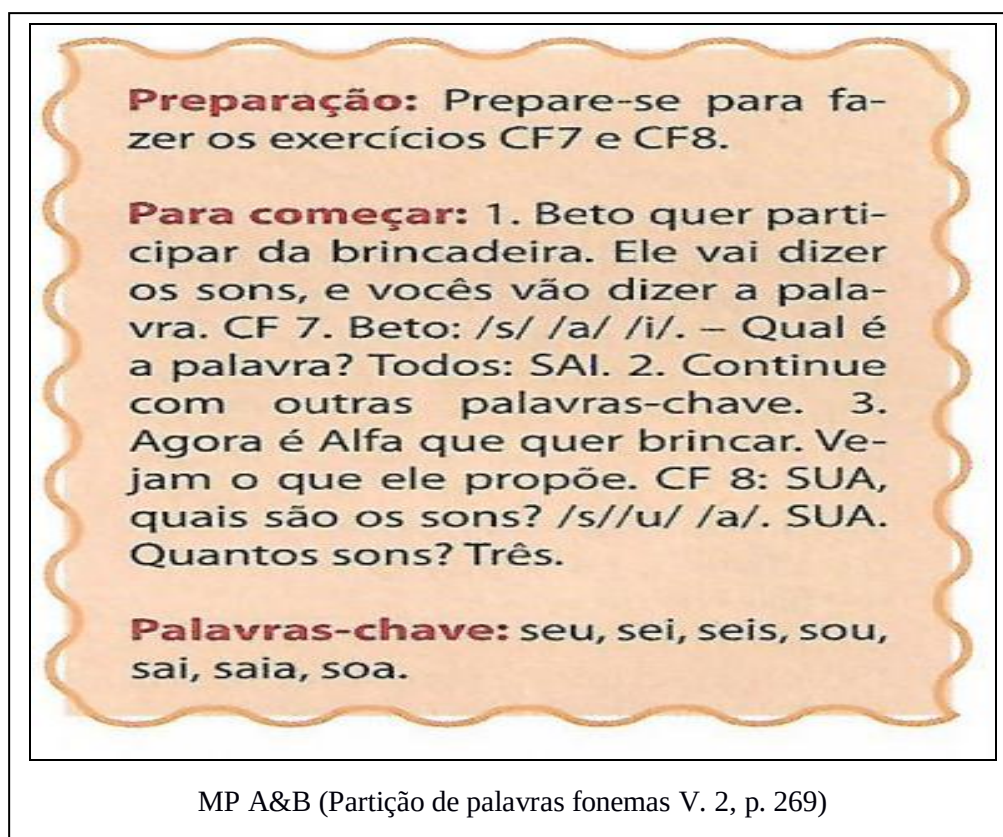


Para começar: 1. Escreva no quadro as palavras ESTRELA, LUA, NUVEM, CURUMIM, QUEIMADA – uma de cada vez. Leia a palavra e peça que as crianças repitam, batendo palmas para segmentar a palavra: ES (palma) – TRE (palma) – LA (palma). Repita a operação com as outras palavras. 2. Converse sobre estrelas e pergunte: É possível saber quantas estrelas há no céu? Dá para contar? Por quê? O que é uma estrela? Só se vê estrela à noite? 3. Com as crianças sentadas no chão, em círculo, espalhe as estrelas no centro e peça que formem conjuntos, de acordo com os critérios: tamanho e cor. Façam juntos a contagem e a comparação dos conjuntos: mais, menos, igual.

MP A&B (Partição oral de palavras em sílabas V. 1, p. 134)

Fonte: MPs A&B (2011)

Figura 40- Atividades de partição nos MPs (parte II)



Preparação: Prepare-se para fazer os exercícios CF7 e CF8.

Para começar: 1. Beto quer participar da brincadeira. Ele vai dizer os sons, e vocês vão dizer a palavra. CF 7. Beto: /s/ /a/ /i/. – Qual é a palavra? Todos: SAI. 2. Continue com outras palavras-chave. 3. Agora é Alfa que quer brincar. Vejam o que ele propõe. CF 8: SUA, quais são os sons? /s//u/ /a/. SUA. Quantos sons? Três.

Palavras-chave: seu, sei, seis, sou, sai, saia, soa.

MP A&B (Partição de palavras fonemas V. 2, p. 269)

Fonte: MPs A&B (2011)

Fizemos questão de trazer dois exemplos do mesmo MP porque algo raro de se ver no material do A&B apareceu: foi o tratamento do segmento da sílaba. A figura 40 mostrou isso e na figura 41 destacamos o seu foco dos fonemas. Repetiram-se os exercícios fônicos 7 e 8 que já comentamos. Chamamos a atenção para o aviso ao professor, logo acima da atividade: “prepare-se para fazer os exercícios CF7 e CF8” o que indica que o docente precisaria treinar a pronúncia dos fonemas (se isso é possível!), antes de trabalhá-las com as crianças. O fonema /s/ que difere do nome da letra S (esse) foi apenas mais uma tônica desse material. Segundo Soares (2016, p. 194) desde cedo as crianças são capazes de segmentar palavras em sílabas, mas o mesmo não acontece em relação aos fonemas, pois as sílabas são fáceis de adquirir e os fonemas não.

A Formação foi à terceira categoria com maior quantidade de atividades dos MPs.

Quadro 43- Habilidades cognitivas de formação nos MPs dos AEs

Nº	FORMAÇÃO	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
60	Formação de palavras começadas com fonema X	-	16	-	-	16
61	Formação de palavras pela junção de fonemas	-	4	-	-	4
62	Formação de palavras a partir de letras dadas	10	8	12	16	46
63	Formação de palavras a partir de letras dadas para leitura	-	1	4	2	7
64	Formação de palavras a partir de sílabas	-	-	6	1	7
65	Formação de frase com apoio do prof ^o	-	1	-	-	1
66	Formação de frase, sem correspondência escrita	-	-	1	-	1
67	Formação de frase sem correspondência escrita com rima	-	2	1	-	3
68	Formação de palavras, com aliteração, sem correspondência escrita	-	-	-	1	1
69	Formação de palavras com rima, sem correspondência escrita	-	19	-	-	19
70	Formação de palavras com rima, com correspondência escrita	-	-	-	1	1
-	SUBTOTAL	10	51	24	21	106
	SUBTOTAL	6	5	2	11	24

Fonte: MPs (2017)

Destacamos, ainda, a ausência de atividades de formação de palavras a partir de sílabas, com apoio do professor, com aliteração e rimas (com e sem correspondência escrita) em grande parte dos MP dos AEs. Este dado informa que, provavelmente, há pouco investimento das coleções em atividades que buscam explorar a consciência fonológica e a capacidade de a criança elaborar novas hipótese de escrita por meio da elaboração de novas palavras.

O alfabeto móvel foi bastante utilizado nas atividades dos MPs e apareceu na subcategoria formação de palavras a partir de letras dadas (46); nos AEs, também, foi destaque, porém em número menor (17). O inverso aconteceu em termos de quantidade para com a formação de palavras com rima e correspondência escrita, sendo nos AEs quatro e nos MPs apenas uma. A formação de palavras com rima e sem correspondência escrita foi uma única vez tratada no AE A&B e apareceu pelo menos 19 vezes no seu MP. Em relação à

formação de palavras começadas com fonema X e atividades de formação de palavras pela junção de fonemas, apenas o mesmo MP citado que trouxe esse tipo de atividade, para esse segmento da língua (fonema), sobre o qual já explicitamos nossas considerações.

Seguem alguns exemplos dessa categoria nos MPs.

Figura 41- Atividades de formação nos MPs (parte I)

O trabalho intencional com o próprio nome e com o nome dos colegas da turma possibilitará às crianças investigarem o universo da escrita; por isso, é fundamental aproveitar todas as situações existentes em sala para problematizar a necessidade de escrever o nome (por exemplo, para identificar os seus pertences).

O uso do alfabeto móvel é um recurso riquíssimo para a construção coletiva e/ou individual de palavras. Antes de a criança fazer a tentativa de escrita de outros nomes que iniciem com a primeira letra de seu nome, orientar o trabalho com esse tipo de alfabeto para, depois, propor a escrita imitativa no livro.

MP SAB (Formação de palavras a partir de letras dadas V. 1, p. 70)

ANTES DA ATIVIDADE

1. Disponibilize imagens que mostrem os possíveis destinos das crianças durante as férias: praia, montanha, fazenda, cidade etc. e outras que representem o mar, o céu, o rio, o sol e a lua. Faça comentários sobre as imagens.
2. Como atividade de aproximação e interação das crianças, em roda de conversa, peça a elas que se apresentem e contem o que fizeram e para onde foram nas férias; solicite que cada uma escolha uma imagem que corresponda ao lugar visitado e use-a como apoio para descrever ou mostrar aos colegas o que conheceu, visitou e aprendeu. Auxilie-as fazendo perguntas.
3. Depois, peça-lhes ajuda para escrever na lousa as palavras MAR, CÉU, RIO, SOL e LUA. Proponha-lhes que encontrem rimas para as palavras e escreva-as na lousa.
4. Considerando as palavras escritas na lousa, pergunte: "Com que letra começa a palavra mar?"; "Qual é a última letra da palavra sol?" etc. Conversem sobre a variedade de letras e as inúmeras possibilidades de uni-las e formar palavras.

MP PRO (formação de palavras com rima e correspondência escrita V. 1, p. 8)

Fonte: MPs (2017)

A exploração nos MPs foi um pouco maior (17) do que nos AEs (13). SAB e PRO foram os MPs que se destacaram nas subcategorias em que o alfabeto móvel esteve presente. SAB abriu espaço no MP para falar sobre a importância desse recurso. Mesmo sem o alfabeto móvel as palavras podem ser construídas coletivamente pela turma tendo o professor como escriba, como no exemplo do MP PRO.

A categoria de habilidade cognitiva de Exploração na análise dos MPs está representada no Quadro 44.

Quadro 44- Habilidade cognitiva de exploração nos MPs dos AEs

Nº	EXPLORAÇÃO	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
71	Exploração de diferentes tipos de letras	-	1	-	1	2
72	Exploração de letras/sílabas em palavras	-	-	-	5	5
73	Exploração da ordem alfabética	-	7	-	-	7
74	Exploração da relação som/grafia (fonemas)	-	-	3	-	3
-	SUBTOTAL	0	8	3	6	17
	SUBTOTAL	0	8	2	3	13

Fonte: MPs (2017)

Os AEs privilegiaram atividades que envolviam a exploração da ordem alfabética, que totalizaram em 11 e apenas o MP A&B fez o mesmo. Mas, a exploração da ordem alfabética, em contexto de uso, foi negligenciada em ambos os materiais de todos os volumes em questão. Apenas o MP PRO trouxe a exploração de letras/sílabas em palavras. A exploração da relação som/grafia aconteceu apenas em um dos AEs (PRO), por duas vezes, e em outro MPs (ESC) por três vezes.

A categoria a seguir ocupou o 5º lugar, entre as demais categorias dos AEs, com um total de 89 atividades, porém nos MPs ficou reduzida a apenas 15 atividades, conforme podemos ver a seguir.

Quadro 45- Habilidades cognitivas de cópia nos MPs dos AEs

Nº	CÓPIA	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
75	Cópia de letras	-	1	-	-	1
76	Cópia de palavras	4	1	1	-	9
77	Cópia de frases	1	2	-	-	3
78	Cópia de textos	2	-	-	-	2
-	SUBTOTAL	7	4	1	3	15
	SUBTOTAL	14	34	31	10	89

Fonte: MPs (2017)

Salientamos, de início, que essa é uma habilidade que, mesmo praticada exaustivamente, pouco ou nada contribui para a aprendizagem do SEA, caso não tenha sido desenvolvida para dar suporte a uma palavra, texto ou frase já trabalhada pela criança e, desta forma, conhecida dela. Uma vez explorada por demais nos AEs, os MPs as reduziram consideravelmente. Supomos que isso aconteceu por conceberem que o material da criança é o seu “devido” lugar. Principalmente, a cópia de letras que nos AEs apareceu de forma ampla (57) vezes. Nos MPs houve mais atenção para a cópia das palavras (9) que foi a subcategoria que mais vezes se fez presente. O AE SAB e seu MP foram os que mais investiram nas cópias. Ver exemplos a seguir.

Figura 42- Atividades de cópia nos MPs

Ler com as crianças algumas palavras que fazem parte do vocabulário da culinária. Fazer uma lista de outras palavras e pedir às crianças que as escrevam no verso dessa página. A intenção, com essa atividade, é que elas ampliem o seu vocabulário.

Para ampliar a proposta, conversar sobre a cozinha da escola e da casa de cada uma. As crianças poderão fazer desenhos para representá-las.

Brincar de imitar alguns sons que fazem parte da cozinha (liquidificador, água fervendo, lavar louça, etc.).

MP SAB (Cópia das palavras- V. 2, p. 32)

Indo além: Produza uma frase coletivamente com o nome de um animal, escreva na lousa (com ajuda das crianças) e depois peça que elas copiem.

MP A&B (Cópia de frases- V. 1, p. 43)

Fonte: MPs (2017)

A escrita, também, foi uma das categorias com mais destaque nos AEs ficando em 2º lugar, nos MPs passou a duas posições abaixo (4º lugar).

Quadro 46- Habilidades cognitivas de escrita nos MPs dos AEs

Nº	ESCRITA	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
79	Escrita de letras	-	2	2	1	5
80	Escrita de palavras a partir de letra dada	-	-	-	2	2
81	Escrita do nome da criança	3	2	1	-	6
82	Escrita de palavras	-	-	-	1	1
83	Escrita de palavra como souber	4	12	4	3	23

84	Escrita de palavra com auxílio do professor	1	-	-	4	5
85	Escrita de palavra com rima	1	-	-	-	1
86	Escrita de frase como souber	-	-	-	1	1
-	SUBTOTAL	9	16	7	12	44
	SUBTOTAL	24	535	279	211	1049

Fonte: MPs (2017)

A escrita do nome das crianças prevaleceu nos AEs (936), mas não nos MPs (6). Acreditamos que a mesma concepção do lugar da cópia foi aplicada também para o trabalho com os nomes das crianças propostas nos MPs. Eles poderiam ter ampliado e mostrado diversas formas de trabalho com os nomes o que poderia propiciar um estímulo a aprendizagem. No entanto, nenhum dos MP trouxe orientações específicas sobre o trabalho com o nome da criança e sua relação com o processo de compreensão dos princípios e convenções do SEA. Provavelmente, pela concepção que perpassa o trabalho proposto nos AEs de que o ensino precisa ser sistemático (sim), mas em uma perspectiva de repetição, reforço de padrões e cópia. Não é essa perspectiva que defendemos.

Escrita de palavra como souber, a mais frequente nos MPs (23), foi também a segunda mais frequente nos AEs (44), seguida da escrita de letras (31). Os MPs não se ativeram na escrita de letras, em que apenas cinco (5) atividades foram encontradas em três (3) MPs (A&B, ESC e PRO) e não foi tratada em SAB. A escrita de palavras como souber está destituída de uma situação de ensino e de aprendizagem intencional, na qual o professor aproveitaria este momento para analisar os avanços, os erros e as possibilidades de intervenção na forma de escrever das crianças. Não há indicações ao professor quanto a esse aspecto. Além disso, os AEs não demonstraram preocupação para com a tentativa de escrita de palavras com rima, aliteração ou mesmo de frases com auxílio do professor, o mesmo se repetiu nos MPs. Apenas a escrita de palavras com rimas apareceu isoladamente no MP SAB (1). Vejamos alguns exemplos a seguir relacionados à categoria Escrita.

Figura 43- Atividades de escrita nos MPs (parte I)

Indo além: Escreva, como conseguir, o nome dos presentes que você desenhou.

MP A&B (Escrita de palavra como souber- V. 2, p. 384)

✓ Brinque com os alunos de **Jogo da memória com números ou letras**. Para isso, dê dois pedaços de cartolina a cada aluno e peça-lhe que escreva um número de 0 a 9 ou uma letra. Repita o mesmo número ou letra em outro pedaço de cartolina. Depois, junte os cartões e espalhe-os pela mesa, deixando o lado escrito para baixo. Cada aluno, na sua vez, deve virar dois cartões e deixar que todos vejam. Caso os cartões sejam iguais, a criança recolhe os dois cartões e joga novamente. Se forem diferentes, os cartões devem ser virados de novo, e o aluno passa a vez para outro.

MP ESC (Escrita de letras- V. 2, p. 70)

Apresentar a outra versão dessa parlenda que consta no CD, em que há lacunas nos versos a serem preenchidas com outras palavras pelas crianças. Transcrever essa nova versão no quadro e ajudar as crianças a pensarem em outras possibilidades para completar a música. Quando finalizarem a escrita, coloque a faixa do CD e cantem a canção com as palavras sugeridas pela turma.

MP SAB (Escrita de palavras com rimas- V. 2, p. 27-28)

Figura 44- Atividades de escrita nos MPs (parte II)



ANTES DA ATIVIDADE

1. Apresente a atividade para as crianças; peça-lhes que digam os nomes das personagens e dos objetos representados e escreva-os na lousa com a ajuda das crianças, ou, ainda, peça-lhes que o façam.

MP PRO (Escrita de palavra com auxílio do Professor – V. 2, p. 396)

Fonte: MPs (2017)

Registrar as palavras exploradas na sala quanto as suas rimas e aliterações pode auxiliar a criança em diferentes níveis de escritas a avançar na compreensão do SEA, principalmente por estas possuírem segmentos semelhantes que podem gerar boas comparações e reflexões no coletivo da turma. De acordo com CHOMSKY (apud SOARES 2016) a introdução à palavra escrita das crianças deve ser, antes, por meio da escrita do que por meio da leitura. Mas, atividades de escrita não precisam ser confundidas com mais atividades de papel e lápis. A escrita pode ser ensinada de forma reflexiva em situações interessantes em que o próprio professor poderá fazer a mediação, escrevendo na frente das crianças, construindo as palavras, frases e textos com elas, coletivamente e ainda por meio dos jogos. A escrita no papel, pelas crianças, deve ser a culminância de uma experiência didática e pedagógica já vivida. Será um estímulo para que, após essas experiências, as crianças tentem registrar aquilo que ficou daquilo que foi ensinado e o resultado disso servirá de diagnóstico para o professor.

Completar não foi uma categoria muito trabalhada nos AEs e totalmente esquecida nos MPs. A seguir apresentamos as possibilidades que entendemos ser importantes na EI e que não foram estimuladas nos MP e, pouco estimuladas, nos AEs.

Quadro 47- Habilidades cognitivas de completar nos MPs dos AEs

Nº	COMPLETAR	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
87	Completar palavras com vogais com apoio de figuras	-	-	-	-	0
88	Completar a ordem alfabética	-	-	-	-	0
89	Completar palavra com letra inicial com apoio de figuras e banco de letras	-	-	-	-	0
90	Completar palavras com sílaba inicial com apoio de figuras e banco de sílabas	-	-	-	-	0
91	Completar palavras com letras (inicial, medial, final) com apoio de figuras e banco de letras	-	-	-	-	0
92	Completar cruzadinha	-	-	-	-	0
93	Completar texto com palavras	-	-	-	-	0
-	SUBTOTAL	0	0	0	0	0
	SUBTOTAL	6	3	16	7	32

Fonte: MPs (2017)

Enquanto os AEs não deram importância para a categoria partição, os MPs não ampliaram as atividades de completar, porque simplesmente as eliminaram. A categoria outros que ocupou o 4º lugar entre as categorias dos AEs, nos MPs ficou em 5º lugar.

Quadro 48- Habilidades cognitivas Outros nos MPs dos AEs

Nº	OUTROS	SAB	A&B	ESC	PRO	Total
94	Leitura de pseudopalavras	-	5	-	-	5
95	“Pronunciar” fonemas	-	16	-	-	16
96	Trocar letras para formar novas palavras	-	5	-	1	6
97	Repetir frases	-	8	-	-	8
98	Transformar palavra (verbo) pelo acréscimo da letra R (verbo no infinitivo)	-	1	-	-	1
99	Digitar letras no PC	-	-	2	-	2
100	Associar desenhos com letras	-	1	-	-	1
101	Associar palavras a desenhos	-	1	-	-	1
102	Ordenar texto na sequência correta	-	-	-	2	2
-	SUBTOTAL	0	37	2	3	42
	SUBTOTAL	1	46	51	9	107

Fonte: MPs (2017)

As subcategorias mais frequentes nos AEs, traçar letras e falar em voz alta o nome das figuras desapareceram dos MPs. Das menos frequentes nos AEs, apenas ordenar texto na sequência correta se repetiu, na mesma quantidade e no mesmo material do MP PRO. O que nos chamou a atenção nos MPs foi “pronunciar” fonemas em A&B. essa subcategoria não apareceu no AE, sendo uma exclusividade do seu MP, conforme exemplificado a seguir.

Figura 45- Atividades outros nos MPs (parte I)

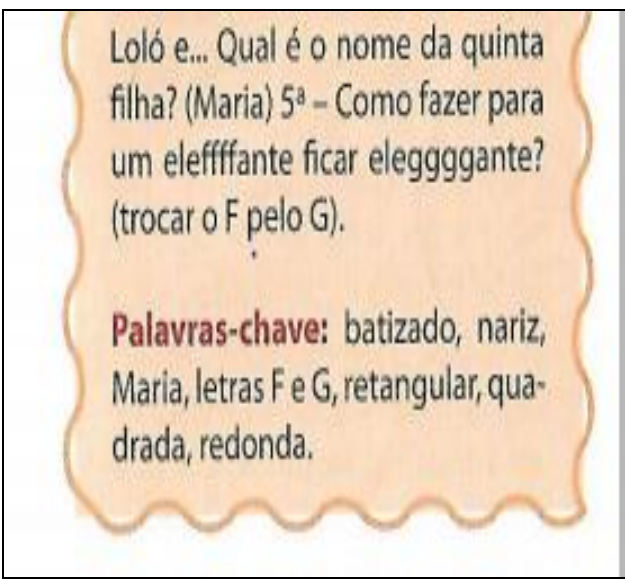
3. Distribua as letrinhas para as crianças formarem palavras e lerem. Vale pseudopalavras (io, uo, etc.). Palavras-chave: criança, brincadeira, jogo, música, escola, ai, ao, au, ei, eu, ia, ou, ui. Para ajudar: Identifique o som das letras primeiro; depois, junte para formar as palavras ou pseudopalavras. Indo além: Leia as palavras formadas na atividade acima de trás para frente e aprenda novas palavras!	Para começar: 1. Divida o quadro em 6 partes. Em cada parte, escreva o nome de um animal: rato, gato, galo, cavalo, sapo, macaco. Leia as palavras com a ajuda das crianças, destacando o som inicial de cada uma: rrrrrrato, ggggggato, etc. 2. Per-
Leitura de pseudopalavras (V. 1, p. 196)	“Pronunciar” fonemas (V. 1, p. 187)

Fonte: MPs A&B (2011)

Destacamos que, no primeiro exemplo, o MP PRO investiu, até mesmo, em pseudopalavras, pois sua finalidade era trabalhar com os fonemas, independente se as palavras existem e/ou possuem algum sentido para a criança. No segundo exemplo, orienta-se a que se pronuncie os fonemas quando, já enfatizamos várias vezes, os fonemas “[...] não são

pronunciáveis, pois expressam uma representação linguística abstrata” (SOARES 2016, p. 194). Além de não serem pronunciáveis, a referida autora, também, afirmou que eles são inaudíveis. O aparente ‘som’, que se quer acreditar que os fonemas têm, só é possível porque carregam junto das consoantes os sons das vogais que dão a ilusão de que os fonemas são pronunciáveis.

Figura 46- Atividades outros nos MPs (parte II)

 Loló e... Qual é o nome da quinta filha? (Maria) 5ª – Como fazer para um eleffffante ficar eleggggante? (trocar o F pelo G). Palavras-chave: batizado, nariz, Maria, letras F e G, retangular, quadrada, redonda.	 Para começar: 1. Escreva no quadro a palavra UVA. Leia com as crianças. Com giz de outra cor, acrescente o CH e leia: chuva. Tampe com a mão o CH e peça para elas lerem de novo. Estampe o CH e peça que leiam. 3. Faça o mesmo com ACA-JACA; UÁ-JUÁ; ÃO-CHÃO; OÃO-JOÃO; AVE-CHAVE; IA-JIA. 4. Use as palavras-chave para dar sequência ao exercício CF9. Palavras-chave: xixi, axé, coxo, lixo, lixa, mexe, xícara, Xuxa, lixo, xaxim, caxumba, peixe.
Repetir frases trocando o fonema (V. 2, p. 329) palavras	Trocar letras para formar novas (V. 2, p. 355)

Fonte: MPs A&B (2011)

Diante do exposto, podemos afirmar que os MPs dos quatro AEs SAB, A&B, ESC e PRO cumpriram parcialmente com o papel de complementar as atividades dos materiais destinados às crianças e dar suporte ao trabalho do professor. Porém, nem sempre em uma perspectiva que estimulou a reflexão pela criança quanto ao SEA.

A tentativa de SAB de fornecer um portal para ser acessado, onde havia informações e dicas para o professor nos pareceu importante como se fosse uma extensão do MP. Resta saber como funcionava e se este cumpria com a função esperada para ele. Essa questão fez parte das nossas entrevistas com as professoras que veremos mais adiante.

As categorias leitura, identificação tiveram várias atividades nos MPs, além da categoria partição que ficou de fora dos AEs. O alfabeto móvel foi sugerido em várias

atividades extras, trazidas nos MPs; assim como a subcategoria escrita como souber, que deu mais liberdade das crianças exercitarem a escrita a seu modo e com menos atividades de cópia. No entanto, se essas habilidades forem permeadas por uma concepção de ensino da língua enquanto código elas podem não proporcionar momentos de reflexão pela criança, principalmente pela ausência da intervenção e reflexão coletiva pelo professor. Este tipo de orientação não foi observado nos AEs e MPs.

Entre os vários pontos que nos causaram estranhamento e já explicitados ao longo dessa dissertação, podemos relembrar o maior número de textos DP. Que os MPs quisessem complementar com mais textos desse tipo, podemos compreender; mas, isso exige um maior investimento do professor, se ele não quiser se limitar a apenas lê-los, uma vez que não podem ser visualizados pelas crianças. As categorias de comparação, contagem e exploração deixaram a desejar. As rimas e aliterações não foram tratadas de forma satisfatória nem nos AEs e nem nos MPs. Os materiais negligenciaram a importância de trabalhar com esses segmentos da linguagem. Das atividades outros que nos chamaram a atenção estão traçar letras e “pronunciar” fonemas, ambas de nenhum proveito para as crianças compreenderem o SEA, em nossa percepção e apoiados em Moraes (2012) e Soares (2016, dentre outros autores citados neste trabalho.

4.6.2 Textos do manual do professor

De acordo com o Guia do livro didático (GDL, 2016), o manual do professor (MP) deve servir para subsidiar o trabalho do professor e não pode ser mera cópia do livro da criança. Podemos aplicar essa mesma regra aos AEs e seus respectivos manuais. Foi por esse motivo que foi despertado nosso interesse para descobrir o que traziam os MPs dos AEs em termos de gêneros textuais (quantidade e variedade) e também às atividades de SEA. Além dos conceitos que atribuem à criança, ao professor e a língua escrita.

Faremos nessa seção sempre uma comparação com os dados encontrados nos AEs a fim de verificar se os MPs superaram os próprios AEs, naquilo que atribuímos ser uma qualidade, e se ampliaram o que foi apresentado às crianças. Começando pelos gêneros textuais no Quadro a seguir, fizemos uma análise dos mesmos em comparação com o quadro dos gêneros textuais encontrados nos AEs.

Quadro 49- Textos dos MPs

Domínio dos textos								
Literário/ficcional	Gêneros textuais		SAB	A&B	ESC	PRO	Total	Total AEs
	Conto		0	7	18	7	32	14
	Lenda		3	6	3	0	12	6
	Poema	Soneto	5	14	13	3	35	19
		Quadrinha	0	0	35	1	36	8
		Hai Cai	1	0	0	0	1	0
	Fábula		0	7	1	0	8	6
	Quadrinhos		0	0	0	1	1	2
	Piada		0	1	0	0	1	1
	Adivinha		1	0	37	3	41	11
	Ditado		0	0	4	1	5	2
	Provérbios		0	0	1	1	2	1
	Parlenda		3	4	31	2	40	10
	Música		1	6	10	2	19	10
	Grito de torcida		0	0	1	0	1	-
	Trava-língua		0	3	7	3	13	15
	Cantiga popular		14	20	14	1	49	19
Didático e instrucional	Instruções		7	4	0	2	13	17
	Receita		10	1	0	2	13	4
	Texto didático		0	4	0	0	4	26
	Calendário		0	0	1	1	2	5
Jornalístico	Entrevista		0	0	1	0	1	-
	Notícias		0	0	0	2	2	2
	Biografia		0	0	0	2	2	0
	Verbete		0	0	0	1	1	3
	Sinopse		0	0	0	3	3	1
	Crítica de filme		0	0	0	1	1	-
	Tirinha		0	0	1	0	1	3
	Texto científico		6	7	0	11	24	8

Publicitário	Agenda cultural	0	0	0	1	1	-
Comercial/jurídico	Declaração	3	0	1	0	4	1
	Ingresso	0	0	0	1	1	-
	Certidão de nascimento	1	0	0	0	1	1
	Convite	0	1	0	0	1	1
Total	-	55	85	179	52	371	249

Fonte: MPs (2017)

Os cinco tipos de textos com maior número de aparição foram: cantiga popular, adivinha, parlenda, quadrinha e poema. A cantiga popular, que só apareceu na quarta posição entre os textos mais presentes nos AEs e em mesma quantidade dos contos, surgiu em primeiro lugar nos MPs. As cantigas populares foram mais presentes no MP do A&B (20), em igual quantidade entre os MPs de SAB e ESC (14) e no MP PRO encontramos apenas uma cantiga. A adivinha, que nos AEs ficou em quinto lugar; nos MP, ficou em segundo lugar graças ao MP ESC, que nos surpreendeu. No AE, o ESC se mostrou muito aquém em relação aos outros AEs. O MP do ESC apresentou uma maior quantidade de textos DP em relação aos outros MPs, com 37 adivinhas. O MP do PRO apresentou apenas três adivinhas, O MP do SAB apenas uma e no MP do A&B nenhuma. O MP do ESC também surpreendeu com um maior número de parlendas, um total de trinta e uma, seguido do MP do A&B com apenas quatro, MP do SAB três e do PRO duas. A quadrinha quase se concentrou apenas no MP do ESC, não fosse pela única quadrinha encontrada no MP PRO. Os MPs do SAB e A&B não ofereceram oportunidades de interação com esse gênero textual. Já o poema apareceu mais no MP do A&B (14), com resultado muito próximo a esse no MP ESC (13), seguido do MP do SAB com apenas cinco e do MP do PRO apenas três. Esses tipos de textos possuem uma importância grande, tanto pela musicalidade que carrega, e favorece o lúdico pelo canto, a dança e os movimentos, como por sua estrutura que permite desenvolver a CFO, a pseudoleitura de palavras, que se repetem e podem ser facilmente identificadas pelas crianças.

O que pudemos perceber foi que enquanto o AE ESC deixou a desejar quanto à quantidade e variedade desses gêneros textuais acima citados, seu MP se destacou por apresentá-los em quantidade significativa. O AE PRO se sobressaiu em relação aos demais AEs, porém no MP PRO se mostrou o contrário: apresentou os textos mencionados de modo mais escasso, não conseguindo cumprir com o papel de ajudar na ampliação de seu próprio

AE. Entendemos o termo ampliação como duas coisas: (i) reiterar atividades apresentadas nos AEs, repetindo determinados tipos de conteúdos e experiências de aprendizagem, porém com atividades diferentes das apresentadas nos AEs; e (ii) apresentar coisas novas (textos, atividades, conteúdos e experiências) que não foram contempladas nos AEs.

Textos com a finalidade de entreter só foi encontrado uma vez no MP do A&B (piada), um provérbio no MP do ESC e do PRO, uma HQ no MP do PRO e uma tirinha no MP do ESC. O trava-língua, por sua vez, apareceu um pouco mais, distribuído da seguinte forma nos MPs: A&B três (3), ESC sete (7), PRO três (3) e SAB zero (0).

Além de possibilitar o brincar com a língua/linguagem os gêneros DP possuem em si mesmos a magia da oralidade, própria deles, e que podem ser explorados na EI. Quando ainda não se lê convencionalmente, o ritmo e as rimas desses textos possibilitam que sejam apreendidos na memória com facilidade pelas crianças pequenas (ARAÚJO 2011 apud ARAÚJO 2016). Os MPs de um modo geral trouxeram uma quantidade considerável de textos DP, não complementaram satisfatoriamente alguns deles como os apresentados anteriormente: a piada, o provérbio e o trava-língua.

Em linhas gerais, os MPs não apresentaram de modo algum os seguintes gêneros textuais, encontrados nos AEs: anúncios, capa de HQ, carta, cartaz, extrato de entrevista e outros. Lembramos que textos classificados como Outros, nos AEs, foram bastante expressivos, principalmente no AE ESC que contou com vinte e um textos desse tipo em detrimento dos AEs PRO com quatorze, SAB com onze e A&B com apenas um.

Destacamos, ainda, que os MPs não superaram os AEs em relação aos textos de domínio público e jornalístico, cuja aparição foi igualmente escassa. Textos de domínio publicitário como o convite apareceu uma única vez em no MP do A&B; os de domínio jornalístico foi encontrado apenas uma vez no MP do ESC (entrevista) e duas no MP do PRO (notícias). Por outro lado, gêneros que estiveram totalmente ausentes tanto dos AEs quanto dos MPs foram: autobiografia, carteira de vacinação, classificados, depoimento, lista e reportagem.

Enquanto os textos ficcionais apareceram nos AEs em torno de 14%, nos MPs essa representação foi de 24%. Os textos que tratam da realidade foram um pouco mais lembrados do que nos AEs, onde havia apenas um em SAB. Os MPs SAB apresentaram dois textos desse tipo, no MP do A&B um, no MP do ESC um e no MP do PRO nenhum; totalizando, quatro textos que focaram em gêneros que exploram a realidade. Os principais temas desses textos foram às declarações sobre a conservação da Terra, os direitos humanos, os direitos dos animais e o medo.

Figura 47- Textos do MP que trataram da realidade

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Os primeiros anos de vida são os mais favoráveis para desenvolver atitudes de respeito à natureza e a seus elementos. Diante disso, conhecer a **Carta da Terra** (documento da ONU) é de suma relevância, pois ela vai fornecer apontamentos com relação a valores e atitudes diante de nosso planeta, assim como fazer reverência à vida, no firme compromisso de alcançar a sustentabilidade.

@EI1113 – Carta da Terra

Declaração de princípios fundamentais para a construção de um modo de vida sustentável.

(MP SAB A carta da Terra- V. 4 p. 4)

SEMANA 18 – O medo do menino (Elias José)

Que barulho estranho, vem lá de fora, vem lá de dentro?!	Será bicho furioso ou barulhinho de nada?
Que barulho medonho no forro, no porão, na cozinha, ou na despensa!...	E o menino olha na escura escada e não vê nada.
Será fantasma ou alma penada?	E olha na vidraça e uma sombra o ameaça.
	Quem se esconde? Esconde onde?

(MP A&B- p. 76)

Fonte: MPs (2017)

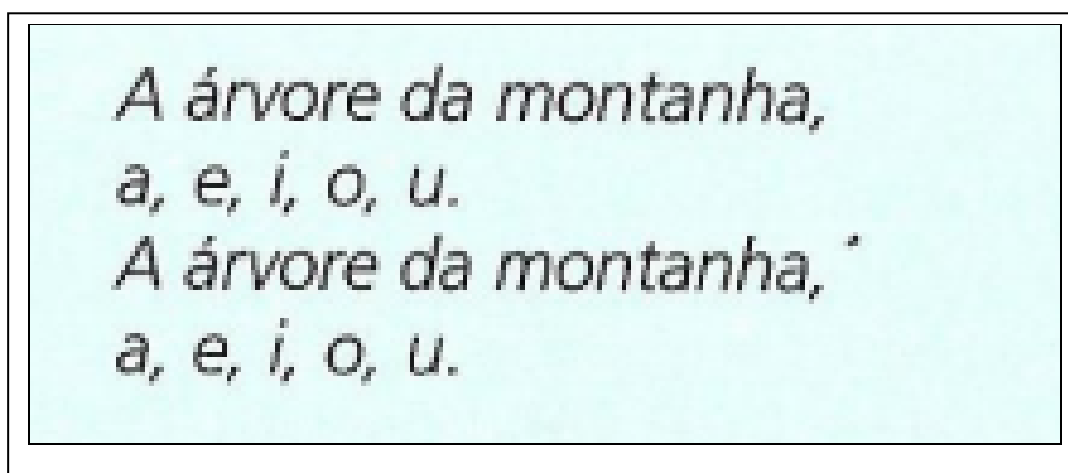
O SAB contava com o portal Positivo que pretendia justamente trazer outros complementos para o AE e o MP. Através de *login* e senha os professores podiam acessar o portal. Ao apresentar uma texto ou atividade do portal, o MP indicava uma espécie de código

de localização e identificação como no exemplo da primeira imagem acima, com destaque em amarelo.

No segundo exemplo apresentado (Figura 32), o MP A&B trouxe o poema **O medo do menino** de Elias José, ótima oportunidade para se estender em forma de projeto e articular conhecimentos de forma interdisciplinar. No entanto, não havia indicação da exploração desse poema no MP e no AE, cabia ao docente estabelecer as relações entre os eixos da LP e as possíveis áreas de conhecimento. Por outro lado, o MP de A&B apresentou quatorze textos, a semelhança deste, que estavam no AE Meu livro de atividades. Considerando que o MP deve ampliar e não ser mera repetição do AE, podemos julgar desnecessária essa repetição.

O MP ESC trouxe alguns dos gêneros textuais de domínio público (DP) que foram criados pelas próprias autoras, com o intuito de reforçar o tema, a letra com a qual se está trabalhando, etc. Consideramos DP por possuírem a estrutura das adivinhas, das parlendas e das quadrinhas, embora a ausência de autoria que caracteriza esse tipo de texto, não tenha sido preservada. Ao invés de selecionar as adivinhas, as parlendas e as quadrinhas já existentes, as autoras criaram suas próprias adivinhas, parlendas e quadrinhas. Isso, sim, consideramos texto como pretexto, pela intencionalidade de se criar um texto apenas para enfatizar alguma coisa. Ver exemplo a seguir (Figura 48).

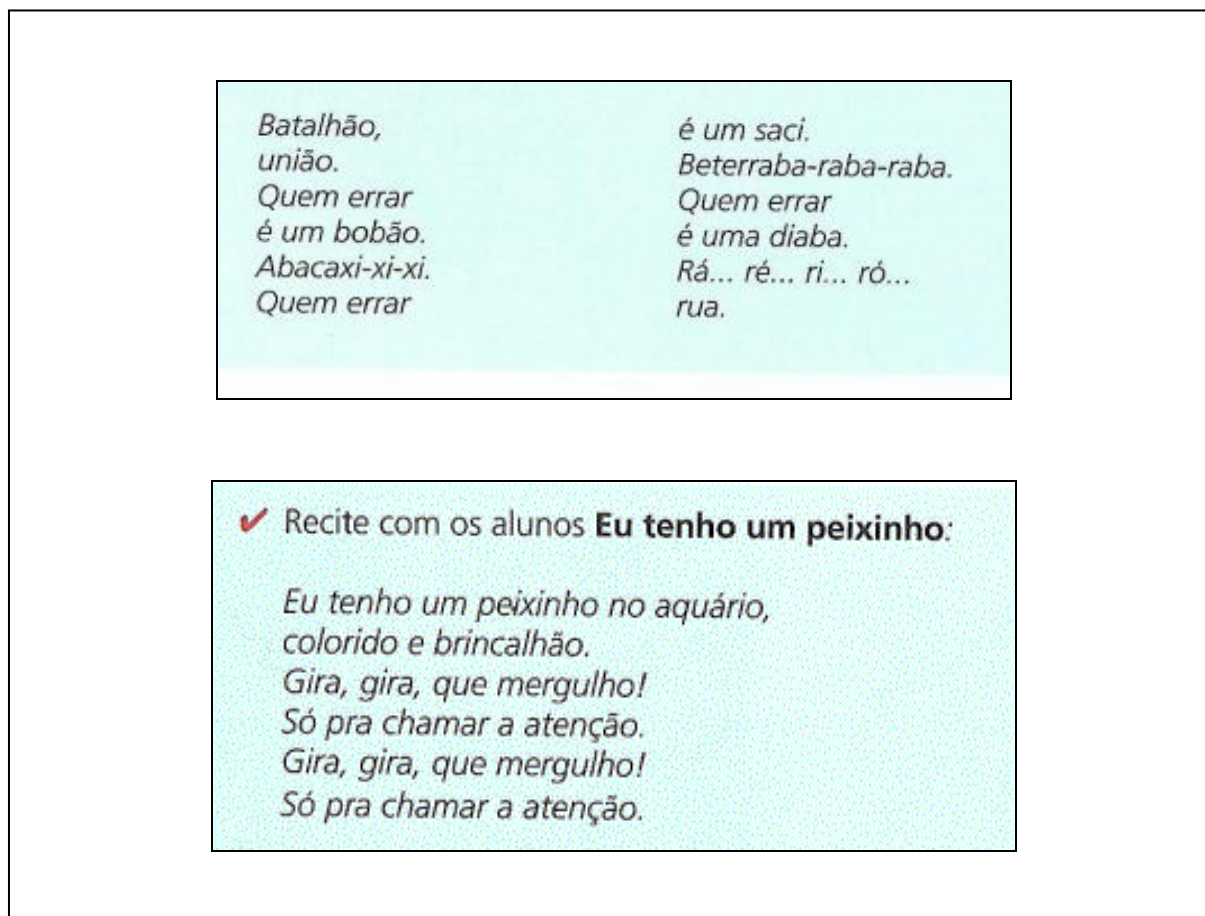
Figura 48- Textos denominados pelo AE como textos DP (parte I)



Fonte: MP ESC (2017)

Esse DP não tem sentido pedagógico e didático. Sua existência foi para apenas apresentar as vogais. Neste MP ESC foram encontrados outros DPs com esse objetivo direcionado à ênfase de determinadas sílabas e rimas. Ver Figura 49 a seguir.

Figura 49- Textos denominados pelo AE como textos DP (parte II)



Fonte: MP ESC (2017)

Concluimos essa seção trazendo a suma das impressões dos MPs. Eles se superaram em relação à quantidade geral de textos e no quesito variedade, quando privilegiaram as cantigas e adivinhas; pois, as cantigas e adivinhas só apareceram em quarto e quinto lugares, dentre os textos mais frequentes dos AEs. Os MPs insistiram em manter a ausência de textos da esfera comercial, que em nossa concepção podem ajudar na leitura autônoma pela criança; assim como não trouxeram uma quantidade maior de textos interpessoais e jornalísticos, já poucos presentes nos AEs. É nesse sentido, dentre outros aspectos, que deixou de cumprir seu papel de material complementar.

A seguir, vamos apresentar as atividades encontradas nos MPs dos AEs que despertam as habilidades cognitivas relacionadas aos SEA a fim de verificar se, nesse quesito, esses materiais apresentam melhor qualidade em relação aos cadernos das crianças dos AEs investigados.

Aprofundaremos, na próxima seção, a organização desses materiais (AEs e MPs) e como podem influenciar na prática pedagógica e na rotina. Nesse sentido, apresentaremos, também, a opinião das professoras sobre os materiais do SAB.

4.7 ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS COM OS AEs: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS ?

Nesta seção iremos buscar atender a dois objetivos específicos: (i) analisar a organização estrutural dos AEs com pretensão de sugerir a rotina e a aula, bem como definições e conceitos presentes nos MPs, e (ii) identificar a opinião das professoras sobre o uso de AEs na EI e como avaliam algumas atividades presentes no AE SAB.

4.7.1 Estruturação do material com vistas à organização das aulas

Inicialmente, interessou-nos saber até que ponto esses materiais podem interferir no tempo da aula. Tentamos chegar a alguma hipótese, por estimativa e intuição, levando em conta a quantidade de páginas que carregam distribuídas pelos dias letivos previstos para a EI. Tomamos como referência para chegarmos ao quadro mais abaixo, os 200 dias letivos que estão previstos para compor o ano escolar. Consideramos também para a divisão semanal, apenas os cinco (5) dias úteis da semana (segunda a sexta-feira) por questão óbvia. O cálculo foi bastante simples, dividimos a quantidade de páginas pela quantidade de dias letivos previstos para a EI. Chegamos então ao quadro a seguir.

Quadro 50– Distribuição das atividades ao longo do ano letivo

AE	Quantidade de páginas	Sugestão de distribuição das atividades	Divisão semanal	Divisão diária	Dias livres sem AE
SAB	196	-	5 atividades	1 dia	4 dias
A&B	480	12 semanas	12 fichas	2,5 dia	Não tem
ESC	287	-	8 atividades	1,5 dia	Não tem
PRO	184	-	5 fichas	1 dia	16 dias

Fonte: produzido pela autora (2017)

Através da quantidade de páginas de cada AE e os 200 dias letivos fizemos uma distribuição das atividades para os AEs que não sugerem, diretamente, a forma como deve ser utilizado na rotina da sala. Não fizemos essa divisão para o AE A&B, pois este fez a sugestão no MP que as 480 fichas devem ser divididas em 40 semanas ao longo do ano letivo, e que devam ser utilizadas 12 fichas por semana (Meu livro de atividades, p. 4). O resultado de nosso cálculo com os demais AEs, ao longo da semana e considerando apenas os cinco dias, apresentaram-se com menos atividades. Todos eles mostraram pela quantidade de páginas apresentadas, que ao menos uma (1), uma e meia (1,5) ou duas e meia (2,5) atividades diárias deveriam ser realizadas pelas crianças para cumprir tudo o que fora planejado no AE.

Além dessas atividades diárias, há uma grande quantidade de textos a ser trabalhada nas turmas. A quantidade de textos somados dos AEs e MPs ficaram assim, em ordem crescente: PRO (117), SAB (119), A&B (164) e ESC (223). Neste último (ESC), analisamos apenas o volume II porque foi esse o volume utilizado no grupo V da rede de ensino de Itapissuma- PE. Se fossemos considerar os volumes I e II de ESC, conforme foi projetado pela editora que ambos fossem utilizados em um ano letivo e por uma única turma (G V), a quantidade de textos ultrapassaria a soma dos 223 textos.

Na maioria dos AEs há a orientação de que estes sejam utilizados todos os dias pela professora, deixando pouco espaço para que o professor faça outras atividades não previstas nele. Entendemos que há, portanto, não só uma interferência sobre a ação do professor como um direcionamento ou até condicionamento da rotina ao que está pré-estabelecido pelo AE. Em relação a grande quantidade de atividades escritas na EI, Brandão e Carvalho (2010) mencionaram a presença crescente das fichas e do LD na ocupação da rotina da EI nas instituições que atendem crianças menores de seis (6) anos. Neste caso, os AEs vêm, também, ocupando esse espaço. Dos 200 dias letivos, apenas os AEs SAB e PRO deixam uma pequena margem de dias livres, sem a utilização do material. Mas ao contrário desses, os AEs A&B e ESC não tem dias livres, precisam ser utilizados todos os dias pela professora.

A julgar pelas quantidades presentes nas mesmas páginas de A&B e ESC, os gêneros textuais são para serem explorados em uma única aula. Nesses AEs, em uma única aula, são explorados até três textos o que, por mais curtos que sejam, torna uma quantidade diária desnecessária e praticamente impossível de ser trabalhada na EI. Compreendemos que um único texto, bem explorado, pode dar conta do desenvolvimento de uma aula, em um único dia, ou pode ultrapassar, em formato de projeto, para uma semana, quinzena ou mês. A forma como os textos são apresentados nos AEs A&B e ESC, em uma única página, tendo prevista a sequência de sua exploração, dentro do tempo de uma aula, revelam certo controle sobre o

fazer pedagógico. Supomos que isto pode cercear a possibilidade de o professor resgatar o que ficou da aula anterior, além de desconsiderar o ritmo da EI e a distribuição do tempo para as demais atividades da rotina.

Figura 50- Trabalho consecutivo de mais de um texto no mesmo dia (parte I)



Preparação: Leia a fábula O ratinho, o gato e o galo para contar às crianças. Você pode encontrar este texto no site do IAB: www.alfaebeto.org.br.

Para começar: 1. Conte a fábula O ratinho, o gato e o galo. 2. Destaque a moral: Quem vê cara não vê coração. 3. Fale outros provérbios e peça as crianças para dizerem o que entenderam.

Palavras-chave: A César o que é de César. A corda sempre arrebenta pelo lado mais fraco. A mentira tem pernas curtas. Águas passadas não movem moinhos. Cada macaco no seu galho. Caiu na rede é peixe. Caiu no saco é gato. De grão em grão a galinha enche o papo. Em boca fechada não entra mosca. Etc.

MP A&B (V. 1, p. 95)

Fonte: A&B e ESC (2017)

Esse primeiro exemplo do MP A&B mostrou que foi sugerida a fábula **O ratinho, o gato e o galo**. Como toda fábula, o texto termina com um fundo moral e, em alguns casos, como nessa, conclui com algum provérbio. A orientação do MP foi para o professor explorar o gênero provérbio, sugerindo alguns deles. Abaixo, temos pelos menos três textos que foram sugeridos para o professor tratar, em outra situação de aula (Figura 51).

Figura 51- Trabalho consecutivo de mais de um texto no mesmo dia (parte II)

✓ Pergunte aos alunos: • O que a ilustração da página mostra? • O que você sabe sobre isso? (<i>Explique aos alunos que, na ilustração, João está tirando leite da vaca. Depois, o leite vai para uma indústria, onde é tratado e vendido em caixas, garrafas ou sacos plásticos.</i>) ✓ Ensine aos alunos a quadrinha Boi Barnabé: <i>Na minha fazenda tem um boi. Ele se chama Barnabé. Ele está apaixonado pela linda vaca Salomé.</i> ✓ Cante com os alunos Alecrim, faixa 7 do CD que acompanha a coleção do professor: <i>Alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado.</i> <i>Foi meu amor quem me disse assim</i>	 que a flor do campo é o alecrim. ✓ Brinque com os alunos de imitar o mugido de uma vaca ✓ Cante também com os alunos a música Boi Barnabé, encontrada em CDs de músicas infantis e na internet. Após os alunos cantarem, estimule-os a interpretar a letra da música. ✓ Faça aos alunos a pergunta a seguir: • Quais são os nomes do boi e da vaca dessa cantiga? Resposta: <i>Barnabé e Salomé.</i>
<i>que a flor do campo é o alecrim.</i> Brinque com os alunos de imitar o mugido de uma vaca (<i>muuu</i>). Cante também com os alunos a música Boi Barnabé, facilmente encontrada em CDs de músicas infantis e na internet. Após os alunos cantarem, estimule-os a interpretar a letra da música. Faça aos alunos a pergunta a seguir: Quais são os nomes do boi e da vaca dessa cantiga? Resposta: <i>Barnabé e Salomé.</i>	✓ Pergunte aos alunos se já ouviram falar da vaca Vitória. Apresente a eles a seguinte parlenda, usada para terminar uma história: <i>E era uma vez a vaca Vitória, que caiu no buraco e acabou-se a história.</i> ✓ Pergunte aos alunos quantas manchas eles fizeram com tinta no desenho da vaca nesta página. Pergunte também se foram menos de 10 ou mais de 10.

14

MP ESC (p. 14)

Fonte: A&B e ESC (2017)

Numa única página, o MP ESC sugeriu o trabalho com, pelo menos, três gêneros: quadrinha, música e parlenda. O comando foi: ensine aos alunos a quadrinha Boi Barnabé. O AE sugeriu um trabalho para além da simples leitura, pois, para que as crianças que ainda não lêem possam reproduzir de memória a quadrinha, leva um certo tempo. Depois, o comando foi: cante com os alunos Alecrim, faixa 7 do CD que acompanha a coleção do professor. O professor pode se limitar a apenas cantar a música, como pode trabalhar a letra da mesma.

Tudo vai depender dele. Mas o que estamos analisando é a pretensão do material. A música acompanhada de letra, geralmente parece indicar que se explore também a letra. Em seguida, a quadrinha Boi Barnabé, que já foi explorada, foi retomada, dessa vez para ser cantada, seguida da interpretação da letra. Finalmente, uma parlenda foi sugerida para fechar, tudo numa única aula.

Por pequenos que sejam os textos de DP, geralmente se intenciona que as crianças, que ainda não lêem, decorem. Imaginemos então numa turminha com mais ou menos vinte (20) crianças decorando, em um só dia, uma quadrinha, um trava-língua e uma parlenda, conforme exemplo apresentado. Mesmo reconhecendo a alta capacidade de memorização e o potencial das crianças, parece-nos um tanto exagerado. A mistura dos gêneros em uma única aula, também, pode atrapalhar a sua compreensão e não ajudar objetivamente para o letramento. Além disso, o gênero textual não é tratado com a singularidade e especificidade que precisa, pois não são explorados de forma a agregar conhecimentos na criança em relação aos aspectos socio-discursivos que o envolvem. Ele apenas é explorado como pretexto para atingir determinado objetivo.

Outro aspecto abordado por nós são as concepções declaradas nos MPs em relação à rotina. Nosso objetivo é sairmos de nossa própria intuição e irmos na direção do que dizem de fato que deva ser a rotina para a EI no que se refere ao uso dos materiais. Implícita em nossa análise, está a tentativa de identificarmos, também, as concepções sobre a criança, o professor e a linguagem/língua escrita nessas orientações. A seguir, apresentamos trechos, presentes nos MP de cada AE investigado, relacionados a orientações sobre como deve ser a rotina na EI com o uso desses materiais.

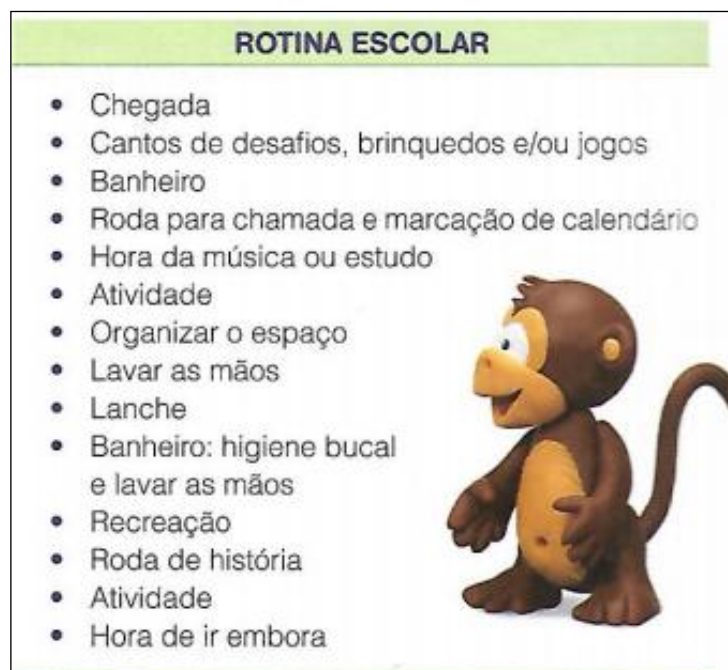
Quadro 51– Concepção de rotina

MP	Rotina
SAB	Os conteúdos sistematizados didaticamente no livro da criança estão atrelados à dinamização das propostas de ensino sugeridas nas orientações metodológicas. Porém, é importante ressaltar que, ao sistematizar suas propostas de ensino, o professor deve ter autonomia para explorar outros conteúdos condizentes com a necessidade da sua demanda escolar. É preciso, também, observar o calendário das atividades, que normalmente é desenvolvido na escola (eventos e atividades de rotina) (V. I p. 39).
A&B	As atividades apresentadas neste Livro são adequadas para crianças de 4 e 5 anos de idade. Elas devem ser usadas para desafiar a criança. Seguir as atividades semanais na ordem do livro é altamente recomendável para assegurar uma aprendizagem balanceada e progressiva de todas as habilidades que a criança deve adquirir como parte de seu processo de desenvolvimento e como preparação para atividades escolares futuras (V. I p. IV).
ESC	[...] Ao final de cada tema, a seção Brincadeiras e Oficinas completam e ampliam os conteúdos trabalhados, com propostas lúdicas e estimulantes [...] Para facilitar o planejamento das aulas, em cada página está indicado o material necessário e os diversos conteúdos interdisciplinares envolvidos. Os conteúdos contemplam não apenas os que são explorados na atividade da página, mas também os que podem ser desenvolvidos a partir das sugestões de ampliação da atividade. (V. I p. 3)
PRO	As atividades propostas neste material visam agregar valores ao trabalho educativo e estimular a participação entusiasmada das crianças antes de iniciar a atividade em si, questionando-as, mobilizando e valorizando aquilo que já sabem. Dessa forma, pretende-se atribuir significado ao objeto de estudo, sempre respeitando a autonomia do educador, uma vez que é ele quem conhece profundamente a turma e o projeto político-pedagógico da escola. Promova, sempre que possível, atividades artísticas, tais como desenho, pintura, colagem, modelagem, entre outras técnicas (V. I, p. 9).

Fonte: extraído dos MPs de cada AE (2017)

Os textos presentes no MPs de SAB e PRO deixaram claro que respeitam a autonomia docente e que o material deva ser utilizado conforme o professor achar melhor e mais adequado; contemplando, também, espaço para outras atividades condizentes com a necessidade e o projeto político-pedagógico da escola, mencionado apenas pelo PRO. Esse último até sugere uma organização da rotina.

Figura 52- Sugestão de rotina MP PRO



Fonte: MP PRO (2017)

Como podemos ver a rotina proposta não tem nada a ver, especificamente, com a forma de utilização do material, que foi o que buscamos. Além disso, a análise da relação entre o tempo disponível anualmente para a EI e as atividades presentes nos AEs nos denuncia que essa orientação não condiz, de fato, com a realidade que o professor da EI irá encontrar na sala de aula se optar por usar o material na íntegra.

A&B não deixa dúvida sobre o controle, da rotina e do uso do AE, ao dizer que o material deva ser utilizado na ordem em que os conteúdos são apresentados para garantir que as crianças adquiram as habilidades previstas pelo AE. Em seguida, as nove habilidades são descritas, uma a uma, após a introdução de apresentação do material. Relembremos: Identificando o som; Associando sons e letra; Identificando o fonema em diferentes lugares da palavra; Síntese oral de fonema inicial; Discriminando sons- lista de palavras; Discriminando sons- pares de palavras; Síntese oral de fonemas; Análise oral de fonemas e Síntese. Este AE (A&B) supõe que a aquisição dessas nove habilidades são essenciais para garantir aprendizagens futuras, dando a EI o lugar de preparo para o segmento escolar posterior a ela. Por fim, trouxe à tona, também, a concepção de pré-requisitos e reforça a concepção fônica para o aprendizado da linguagem escrita por crianças da EI.

ESC, de igual modo, além de propor as atividades principais, sugere também atividades complementares, sem deixar, pelo menos explicitamente, que o professor possa ou

deva ‘fugir’ ao cronograma dessas atividades ou trocá-las por outras que julgar mais adequadas e que não são contempladas pelo material. Cassiano (2013, p. 3) havia alertado para o fato dos AEs através de sua metodologia direcionar a prática pedagógica de tal maneira que não recomenda mudar os rumos da aula, mas seguir a risca o material.

Relembrando que a concepção de EI nos MPs, que antecipamos na seção 4.1.7 implicitamente, foi a de que ela é um espaço preparatório, sim, apesar de dizerem explicitamente o contrário. Afirmamos isso com base na quantidade de atividades que apresentaram como desenho, pintura, recortar/destacar e colar e identificar opostos, como as mais frequentes. Atividades que demandaram um espaço precioso do material, que poderiam ter proposto outras coisas mais interessantes. Além disso, desperdiçam o tempo pedagógico com algumas atividades, que embora tenham a sua importância, muito pouco acrescentam para aprendizagens mais relevantes, conforme já apresentado em seção anterior.

Reafirmamos, portanto, que todo material, ao ser elaborado, precisaria deixar margem para a apreciação e vivência da cultura local, como previsto nos documentos da EI. Ceder espaço, inclusive, no material, que pretende alcançar o máximo que o mercado permita, para tratar de pelo menos algum elemento das cinco regiões do país. Da região Nordeste, por exemplo, a culinária, as festas típicas, o vestuário típico e etc.; encontramos em SAB apenas (1), A&B (0), ESC (7) e PRO (2) apenas. Nesse sentido, o A&B foi um dos materiais amplamente divulgado em nossa região, adotado em pelo menos três cidades pernambucanas: Jaboatão dos Guararapes, Caruaru e Carpina, não trouxe nenhum elemento que aproximasse e contextualizasse para as crianças a cultura de sua própria região.

Quanto à concepção de criança, o próximo quadro nos mostrou novas informações.

Quadro 52- Concepção de criança

MP	Criança
SAB	A capacidade e o interesse das crianças em aprender, descobrir e ampliar seus conhecimentos são incontestáveis, multidimensionais e construídos a partir das trocas estabelecidas com o meio e das interações com outras pessoas, adultos e crianças. Tudo em seu cotidiano é fonte de curiosidade e exploração. Agem ativamente em seu entorno, selecionando informações, analisando-as, relacionando-as e dando-lhes diferentes sentidos [...] Assim crescem e constituem suas identidades pessoais (V. I p. 34 e 35).
A&B	Para aprender, as crianças de 5 e 6 anos utilizam, predominantemente, os processos de observação, exploração e imitação. Nessa faixa etária, aprender e brincar são sinônimos e, portanto, a forma privilegiada de a criança aprender é a lúdica e se manifestam em sua preferência por meio de brincadeiras e jogos, atividades que envolvem o estabelecimento e o cumprimento de regras, imitação e

	repetição. A criança também aprende por meio de conversas e leitura (p. IV).
ESC	As crianças de 3 a 5 anos têm grande curiosidade sobre o mundo. Estão sempre perguntando: “Por quê?”. Querem entender tudo o que vêem, conhecer, olhar de perto, tocar, experimentar [...] O gradativo desenvolvimento da capacidade de expressão oral propicia um diálogo cada vez mais dinâmico com outras crianças e com adultos [...] O discernimento sobre as regras de convivência e a rotina de casa e da escola vai ganhando novos contornos. O repertório de brincadeiras e atividades se amplia, conforme a criança aprende a controlar seus movimentos e sua força [...] A aquisição de autonomia se amplia [...] É consenso entre os estudiosos que os primeiros cinco anos de vida são cruciais para o desenvolvimento humano [...] É também nessa fase que os estímulos recebidos podem representar um benefício maior no desenvolvimento das várias competências da criança, como a linguística, a espacial, a musical e a lógica-matemática, entre outras. (Conversando com a família p. 4)
PRO	[...] criança como sujeito histórico e social, potencialmente um ser singular, ativo, competente, produtor de cultura, pleno de possibilidades e com aprendizagem e desenvolvimento próprios de sua faixa etária. A criança de 0 a 5 anos é, portanto, um sujeito de direitos, que devem ser garantidos por meio do respeito às suas características e necessidades e do favorecimento de seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural, social, motor. Ao mesmo tempo, deve-se possibilitar a formação de uma nova geração capaz de contribuir para a construção da sociedade (V. I, p. 3).

Fonte: extraído dos MPs de cada AE (2017)

O MP do SAB trouxe referência às teorias piagetianas e vygostskynianas de aprendizagem através do meio e das interações. Fez referência, também, à forma como aprendem, que é através das brincadeiras. Em relação ao lúdico, foram 70 atividades diretamente relacionadas ao SEA, mais 162 que não tinham qualquer ligação com a aprendizagem da escrita. Apesar de a maioria não ser destinada ao ensino da linguagem escrita, demonstrou que a criança é um ser ativo e em constante aprendizagem de outras linguagens.

O MP do A&B ressaltou o brincar como parte que constitui o aprender. Mencionou, então, as brincadeiras e jogos; mas, os jogos que apresentou relacionados ao SEA foram apenas três (3) e seis (6) jogos de tipo **Encontre os 7 erros** que treina a percepção visual. O total de atividades lúdicas ligadas ao SEA foram 80. Foi A&B o AE com mais atividades lúdicas ligadas ao SEA e, também, o de mais atividades lúdicas não ligadas ao SEA (608). A maioria dessas últimas visavam a observação, exploração e imitação como preconizado na sua concepção de criança. Entendemos que estas são maneiras legítimas de aprender outras coisas; porém, não podem servir como desculpas para exercitar exaustivamente percepções e treinar cópias como forma de imitar algo ou aprender a ler e escrever.

O MP de ESC foi um tanto obscuro porque trouxe pouquíssimas informações, até mesmo sobre a forma de uso do AE e sobre os conceitos de criança, professor e linguagem/língua escrita que esperaríamos encontrar como nos demais MPs. Por esse motivo, fomos um pouco além das análises dos AEs e MPs previstos em nossos objetivos, porque foi no livreto *Conversando com a família* que encontramos indícios de como concebem cada um dos elementos mencionados anteriormente.

Neste livreto, menciona-se a criança como ser ativo, que aprende através do lúdico. Destacamos que este AE destinou 68 atividades, desse tipo, relacionadas ao SEA e 248 atividades não envolvendo o SEA. Ele foi o segundo colocado nessa questão da brincadeira como elemento essencial para a aprendizagem; porém, seguiu o mesmo caminho de A&B privilegiando a percepção visual e a coordenação motora pelo cobrir de letras e números.

Além disso, o livreto mencionou o estímulo às várias competências da criança: linguística, espacial, musical e lógica-matemática. No entanto, foi um dos AEs que mais deixou a desejar em relação ao SEA, apenas a oralidade foi bastante explorada, em termos de linguagem, quando consideramos todas as suas páginas. Apesar de este AE não ter relacionado a música ao SEA, ela estava presente neste livreto que sugeriu baixar algumas na Internet. A maior parte das músicas estavam disponíveis no CD que acompanhava o pacote do AE e eram utilizadas para explorar movimentos de pular, rodar, frente, atrás, de lado e etc.

No MP do PRO, a criança concebida é um ser ativo que também aprende brincando. Assim como SAB, tratou dessa questão em seção separada, fazendo referência a essa criança que definiu e seus processos de desenvolvimento. Pareceu-nos uma definição bem completa e mais próxima das discussões atuais sobre a criança. Fez alusão à CF, quando a situou como sujeito de direitos, e elencou as áreas do desenvolvimento infantil que precisam ser atendidas: afetiva, cognitiva, cultural, social e motora.

Após apresentarmos a concepção de criança, a de professor, que vem a seguir, trouxe outras questões para refletirmos sobre o uso ou não de AEs na rotina de EI. Assim como ocorreu com a concepção de criança, a de professor e, mais adiante, a de linguagem/língua escrita não foram encontradas de forma explícita no MP PRO, mas no livreto **Conversando com a família**.

Quadro 53- Concepção de professor

MP	Professor
SAB	O bom andamento das atividades de ensino depende diretamente da ação docente, de como se faz a mediação entre o conhecimento e a criança. É esse profissional que também deve se tornar um aprendiz, que organiza a dimensão interativa, contextualizando o saber aprender. O papel do professor na dinamização dos [AEs] é essencial para a organização do espaço e do tempo das aprendizagens das crianças [...] (V. I p. 37).
A&B	Mais que um professor, a criança precisa de adultos que lhe deem carinho, segurança, proteção, apoio, encorajamento, oportunidades de aprendizagem, estímulos e desafios [...] Para tanto, o educador infantil deve planejar cuidadosamente o uso do tempo e o desenvolvimento das atividades, de modo a tirar melhor proveito de suas interações com as crianças (p. IV).
ESC	Na relação entre a criança de 3 a 5 anos e a professora se estabelece um vínculo de afeto e confiança fundamental no desenvolvimento escolar. A criança projeta na professora a figura de sua mãe, porque ambas se preocupam com ela, orientam, ensinam, cuidam para que não se machuque (Conversando com a família p. 5).
PRO	O educador é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento. Cabe a ele organizar espaços e propiciar contextos que articulem os recursos e as capacidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos campos de conhecimento humano, por meio de situações de cuidados, brincadeiras e de aprendizagens orientadas de forma integrada, o que remonta à concepção de trabalho educativo na EI nas três dimensões [...]: o cuidar, o educar e o brincar.

Fonte: extraído dos MPs de cada AE e do livreto Conversando com a família do ESC (2017)

O MP SAB pareceu-nos colocar, de forma adequada, o papel do professor quando informa que dele depende o bom andamento da aula e a utilização do material, organizando o tempo e o espaço para atender as demandas de sua turma. E que é ele, e não o material em si, que medeia a relação da criança com o conhecimento. Soares (2016) trouxe essa tônica ao falar que, embora os métodos sejam importantes, quem de fato alfabetiza é o professor.

A&B se contradisse ao falar que o professor é o responsável pela organização do tempo e do espaço; pois, ao falar de rotina, deixou bem claro como o material deve ser utilizado, na sequência em que foi organizado, e a distribuição de atividades ao longo da semana. Além disso, a quantidade de textos que precisam ser trabalhados com a turma, não reservando espaço para atividades livres e que contemple a diversidade curricular local, compromete essa administração do tempo e do espaço por parte do professor. Salientou que o professor, de EI principalmente, vai mais além de seu papel de educador e acaba abarcando outros papéis.

Já ESC, querendo explicar para as famílias das crianças outro papel desempenhado pela professora de EI que é o cuidar, limitou-se a dizer que ela o faz para que a criança não se machuque. No entanto, entendemos que há uma relação de reciprocidade entre o cuidar e o educar na EI que se complementam e, ao mesmo tempo, atuam de forma educativa na criança. Neste AE, a dimensão do educar foi esquecida e minimizou-se a importância do professor de EI ao compará-lo com a mãe da criança. Sabemos que, de fato, é assim que muitas crianças veem as professoras; no entanto, ao instruir as famílias de que esta seria a função da professora e o seu trabalho, este material omitiu que o professor é um profissional habilitado lidar com seus filhos no processo de aprendizagem das diversas linguagens, incluindo a escrita. Segundo Andrade (2008), o professor precisa ter consciência de sua própria capacidade profissional e sua formação deve seguir a tríade da constância, da troca coletiva e da forma contextualizada. A falta de reconhecimento de sua profissão não pode reduzi-lo ao papel materno que não lhe compete. Por isso, a importância de investimento na formação continuada.

Já o PRO foi um pouco além das dimensões do cuidar e do educar e acrescentou o brincar, como partes que se complementam, destacando que o professor deve articular o ensino ao brincar na EI. O livreto do PRO, ainda, destaca que o professor é mediador do conhecimento e, para isso, deve organizar como vai administrar tempo e recursos, nos aspectos afetivos, cognitivos, emocionais e sociais de cada criança, com a consideração dos seus conhecimentos prévios.

Apesar desses discursos presentes nos AEs, relembramos a relação entre a grande quantidade de atividades, prevista por esses materiais, e o tempo na rotina da EI. No mesmo sentido, salientamos a necessária autonomia do professor ao fazer escolhas no cotidiano sobre **o que deve ou não** explorar em sua sala da mesma forma sobre **como** deve explorar e **quando**.

A seguir, apresentamos os conceitos, presentes nestes materiais, relacionados à linguagem e língua escrita.

Quadro 54- Concepção de linguagem/língua escrita

MP	Linguagem/ língua escrita
SAB	É importante dar oportunidade à criança de ampliar suas capacidades de comunicação oral [...] uma vez que seu sucesso no processo de aquisição da escrita depende, em grande parte, da qualidade das experiências orais [...] é preciso vivências variadas, apresentar à criança o mundo letrado, em que tenha oportunidade de experimentar e entender a função de cada gênero textual em sua vida [...] as atividades não podem privilegiar meramente o exercício da coordenação motora, da discriminação visual, da memória auditiva [...] a concepção psicogenética acerca da apropriação do sistema de escrita e as contribuições das ciências linguísticas transformaram o conceito do sujeito aprendiz da escrita [...] um sujeito que aprende atuando com e sobre a língua, buscando compreender o sistema de escrita, levantando hipóteses sobre ele e testando, continuamente, essas hipóteses (V. I p. 22 e 23).
A&B	A interação entre adultos e crianças em torno de livros e leitura é importante fonte de desenvolvimento de vocabulário, sintaxe e compreensão. O mesmo ocorre com as suas próprias tentativas de compreender o que está nos livros e ilustrações. Conversar também é mecanismo importante para aprender: as crianças dessa idade são autocentradas, e aprendem, essencialmente, pelas conversas consigo mesmas, com adultos e, progressivamente, com pequenos grupos [...] Ler para as crianças é a maior contribuição que pais e educadores podem oferecer para desenvolver a linguagem e o gosto pela aprendizagem. A leitura deve ser diária, dialogada, interativa, dando a cada criança oportunidade de se expressar, interagir, refletir e, dessa forma, aprender [...] Além disso, as crianças devem participar de outros momentos de leitura e devem ser expostas a tipos variados de livros, leituras e oportunidades para ler e interagir com livros (p. IV).
ESC	Um dos objetivos da educação infantil é estimular a criança a desenvolver a linguagem oral e escrita [...] Na escola, a linguagem escrita está presente no livro didático, nos livros de literatura, nos cartazes, nos jogos e nas brincadeiras. Nessa faixa etária, a criança inicia o aprendizado das letras e começa a perceber algumas funções da escrita: registra uma ideia para não esquecer identificar objetos para saber a quem pertence cada um deles (mochila, pinturas das crianças etc.) organizar o espaço (placas nas salas da escola e nos banheiros, por exemplo) etc. [...] No caso da linguagem escrita, a família pode recorrer a diversos materiais encontrados em casa [...] Também é interessante mostrar embalagens de alimentos, dizendo qual é o conteúdo e indicando as letras. Mesmo que ela ainda não saiba ler, serão ativados outros recursos de identificação que ajudam a decifrar o código visual (a cor e o desenho do rótulo, o formato da embalagem, a letra inicial etc.) (Conversando com a família p. 11).
PRO	Aprender a ler e a escrever hoje é muito mais do que participar de uma sequência de propostas de atividades para a aquisição silábica com grau hierárquico de dificuldades é muito mais do que treinar e estabelecer associações entre as letras convencionais, seus formatos e sons [...] Portanto, atualmente, os maiores objetivos da alfabetização e do letramento são: 1. Construir e ampliar o repertório de gêneros orais e escritos, incluindo a sua diversidade; 2. Fazer uso funcional e adequado desses gêneros por meio do trabalho com textos diversificados [...]; 3. Vivenciar diversas situações de uso real e social da linguagem; 4. Empregar todo

	seu conhecimento linguístico para viver o cotidiano em sua comunidade: reconhecer e escrever seu nome, inteirar-se sobre acontecimentos atuais, mandar recados, deixar bilhetes, ouvir história e comentá-las, solicitar ajuda, enfim, compreender o mundo linguístico e se fazer entender verbalmente.
--	---

Fonte: extraído dos MPs de cada AE (2017)

O discurso do MP SAB se coaduna com as teorias mais atuais no campo da linguagem e língua escrita, como a teoria psicogenética e da linguística. Destacou aspectos da oralidade, a diversidade textual e sua funcionalidade no cotidiano os quais precisam ser compreendidos pela criança e levantou uma leve crítica à prática de exercícios de coordenação motora, de discriminação visual e de memória auditiva. Para recordar como esse material tratou os eixos da LP, voltamos aos dados do quadro 35. Em relação à leitura foi o segundo AE que mais investiu nesse eixo, considerando a quantidade de textos (64), as perguntas de compreensão leitora (7) e o significado das palavras (1), totalizando 72 ações de leitura. A exploração da oralidade, logo após os textos, resumiu-se a cinco (5), isto porque não contabilizamos as que apareciam nas demais páginas; mas, podemos afirmar com toda a certeza que não foram poucas às vezes em que a oralidade esteve presente em SAB. No entanto, este foi o AE com menos atividades de SEA (13) que tinham relação com os textos presentes na coleção. Na análise mais geral de cada uma de suas atividades de SEA, dessa vez relacionada ou não aos textos, SAB foi o AE que apresentou o menor número de atividades (105). Mas, foi, também, o que mais apresentou produção textual (7); no entanto, estas deixaram muito a desejar para com as questões de como se produzem os textos (GOMES; MORAIS 2015)¹⁶. Este AE, ainda, ocupou a terceira posição em relação às atividades de coordenação motora e de discriminação visual a qual fez críticas no MP.

O A&B pareceu exaltar apenas a leitura; pois foi o aspecto mais explorado no MP, ladeado pela oralidade. Este AE, também, não mencionou nenhuma informação sobre as hipóteses das crianças na direção da compreensão da escrita e o que o professor poderia oferecer, em termos de desafios, para que as crianças alcancem esse fim. Também não foi mencionado aspectos de orientação ao professor quanto à produção textual. Relembrando: na relação entre letramento e alfabetização, foi o AE com maior quantidade de textos (79), 13 perguntas de compreensão leitora, 7 explorações de significados de palavras tratadas, totalizando 99 ações. Foi, também, o que mais se destacou em atividades voltadas à oralidade e ao SEA. Sendo sete (7) atividades de oralidade, 29 atividades de SEA (extraídas a partir de

¹⁶ Ver Gomes e Moraes (2015) a respeito de como a produção textual foi tratada em SAB.

textos), e no geral, 796 atividades de SEA, ao longo de todo o material. Dentre os AEs, na produção textual, ficou em segundo lugar e ocupou o primeiro lugar em relação às atividades de coordenação motora e percepção visual e auditiva (608 atividades). Apesar de propor muitas atividades, principalmente voltadas ao SEA, este AE concebe a criança como um ser passivo, na construção do conhecimento, e a maneira como esta aprende por meio da repetição, a exploração e a imitação. Estes aspectos foram levados em conta ao elaborar suas atividades que, com foco no fonema, exigiam repetição através da “pronúncia” de fonemas e repetição através da cópia.

ESC foi o quarto AE em leitura (44) na relação das atividades com os textos; no entanto, apresentou apenas uma pergunta de compreensão leitora e nenhuma de significado de palavras. Manteve-se na quarta posição na oralidade com três (3) atividades, SEA (19) e produção textual uma apenas. Apesar de ter apresentado 528 atividades de SEA, que o fez subir para a segunda posição no geral, mostrou-se um material empobrecido em termos de reflexão sobre a aprendizagem da escrita, por ter ofertado muitas atividades de cópias. Da mesma maneira, suas atividades de reprodução não condiziam com a concepção de criança ativa. Enquanto se mostrou a frente com os elementos representativos da diversidade racial e a diversidade das pessoas em suas ilustrações, com o trabalho de temas relevantes como a consciência ambiental, educação para o trânsito e outras tecnologias; mostrou pouca preocupação para com a reflexão na apresentação da tecnologia da escrita. E apesar de ter feito a recomendação às famílias das crianças, através do livreto **Conversando com a família**, de que deveria oportunizar a aprendizagem a criança por meio das embalagens de produtos, o próprio material não ofereceu esse tipo de texto em seu repertório, nem sugeriu ao professor em seu MP atividades de leitura com os textos de tipo logomarcas e comerciais.

PRO apresentou um texto a mais do que SAB, que foi 65, mas perdeu em quantidade nas perguntas de compreensão leitora com duas apenas e ficou na mesma posição com SAB, novamente, no ensino do significado das palavras (1); ou seja, PRO foi o 3º colocado em leitura, na soma desses três elementos, e também 3º em oralidade com quatro atividades e produção textual com duas atividades. Este AE subiu uma posição no eixo do SEA, com 25 atividades relacionadas aos textos e voltou a ocupar o 3º lugar na quantidade de atividades envolvendo o SEA, sem que elas estivessem ligadas a textos. No entanto, qualitativamente foi o que mais indicou uma preocupação para com a reflexão sobre o SEA, com atividades elaboradas com o propósito da reconstrução desse objeto pela criança e não a sua mera reprodução sem compreensão. Ao elencar os quatro objetivos para letrar e alfabetizar em sua concepção sobre a linguagem e a língua escrita, PRO reafirmou nada mais que as três facetas

da linguagem. E que ao afirmar que ler e escrever, hoje, é mais do que conhecer todas as sílabas e relacionar letra e som, não negou à criança de EI a importância de aprender o SEA com significado. Por isso, ficou em último lugar (com 150 atividades) na apresentação de atividades de coordenação motora e percepção visual e auditiva.

Todos os AEs não deixaram de trazer atividades de coordenação motora e percepção visual e auditiva. Em relação a este aspecto, Kramer demonstrou preocupação com a presença dessas atividades na EI por considerá-las “[...] o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir)” (KRAMER et al 2011 p. 71). A autora referiu-se à interpretação errônea da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que instituiu o EF de nove anos e, conseqüentemente, fez com que as crianças de 5 anos passassem a integrar o primeiro ciclo de alfabetização, antes iniciado apenas após os 6 anos. Conceber a EI como preparo para a alfabetização vista nos AEs trouxe exercícios como os mencionados acima.

Por outro lado, os MPs dos AEs indicaram, de forma explícita, a concepção de criança como ser ativo, sócio-histórico e produtor de cultura. Mas, essas mesmas concepções de criança, em alguns casos, se chocaram com as concepções de linguagem e de língua escrita, que por sua vez refletiram nas atividades pouco estimulantes e desafiadoras. Desafiadoras, a nosso ver, na medida da capacidade das crianças de cinco anos, que não precisam ser desafiadas ao extremo para além de sua capacidade. Brandão e Carvalho (2010 p. 152) ressaltaram que as atividades não podem ser tão difíceis que as crianças não possam realizar e nem tão fáceis que não despertem o estímulo. É preciso encontrar o equilíbrio e, ainda, considerar o que as crianças já sabem em termos de linguagem. Por fim, em apenas dois MPs (SAB e PRO) o professor é visto como protagonista da aula o qual não precisaria se sujeitar a todas as orientações e solicitações do material, mas utilizá-lo a seu favor e quando achar necessário. Concluimos, portanto, que, em termos de discurso, os MPs dos AEs apresentaram concepções atualizadas e, na sua maioria, condizentes com uma perspectiva de linguagem escrita que concebe a criança como produtor de conhecimentos, a exceção do AE A&B. Porém, as contradições se acentuam entre as orientações e as atividades que propuseram e na maneira como orientam o fazer pedagógico.

Após discutirmos as concepções de crianças, professor e linguagem escrita presentes nos MPs, analisamos como os MPs apresentaram os eixos de LP, e dentro deles a linguagem escrita, bem como a relação deste com os demais componentes do currículo. Nosso objetivo foi de conferir se haveria alguma orientação específica sobre como trabalhar a linguagem

escrita na EI em relação aos demais componentes curriculares. Segue síntese dos eixos propostos pelos MP dos AEs.

Quadro 55– Proposta curricular dos MPs analisados para a EI

Eixos do currículo	SAB	A&B	ESC	PRO
1.	Identidade, Autonomia e Intimidade	Pessoal e Social	-	-
2	Corpo e Movimento	Desenvolvimento motor	-	Movimento
3.	Linguagem da Arte (Artes visuais, música, teatro e dança)	Artes	-	Música
4.	Natureza e Cultura: Diversidade	Ciências	Natureza e Sociedade	Natureza e sociedade
5.	Relações Matemáticas	Matemática	Matemática	Matemática
6.	Cultura Oral e Escrita	Linguagem, leitura e escrita	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita
7.	-	Estudos Sociais	-	Artes visuais

Fonte: produzido pela autora (2017).

Esse quadro mostrou os componentes curriculares elegidos pelos AEs, baseados nos RCNEIs e DCNEIs, pois até, então, não existia a BNCC. Nessa última, os campos de conhecimentos foram chamados de campos de experiências com o fim de atingir competências, estas definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, SEB 2017).

Identificamos que alguns eixos do currículo se repetiram em quase todos os AEs, apenas com alguma pouca mudança na nomenclatura e pouquíssimas variações. Numeramos os eixos de 1 a 7 na medida em que surgiram, mesmo que alguns deles deveriam estar

agrupados a outros, por se inserirem num mesmo campo de conhecimento, mas conservamos a forma como foram apresentados em cada AE.

- ✓ O primeiro eixo curricular quase coincidiu em SAB e A&B, uma vez que Identidade, Autonomia e Intimidade para ser adquiridas ou desenvolvidas precisam da interação social e que pode culminar em mais conhecimento de si para a criança e autoconfiança que gera independência ou autonomia. ESC e PRO esse eixo não foi encontrado.
- ✓ Em relação aos movimentos ou desenvolvimento motor, que esteve presente em todos os AEs, este eixo apareceu apenas em três AEs como eixo curricular.
- ✓ A linguagem das Arte abrange artes visuais, música, teatro e dança, que SAB soube agrupar; A&B se limitou a chamar de Artes e PRO separou o eixo em dois: música e artes visuais (eixo 7).
- ✓ Natureza e Cultura em SAB apareceram juntas, A&B separou os conhecimentos do campo da ciência natural (Ciências) dos conhecimentos históricos e da sociedade (Estudos Sociais). ESC e PRO apresentaram a mesma nomenclatura: Natureza e sociedade.
- ✓ As Relações Matemáticas ou só Matemática esteve presente em todos os AEs.
- ✓ O trabalho com os quatro eixos de ensino da LP, ou o tratamento das três facetas linguísticas (SOARES 2016), foi chamado por SAB de Cultura Oral e Escrita. Três AEs chamaram simplesmente Linguagem, leitura e escrita, trazendo a distinção entre letramento e alfabetização.

Enfim, embora os AEs tenham se declarado estar baseados nos RCNEIs e DCNEIs para tentar comprovar que compactuam deles, a estrutura dos materiais e a qualidade das atividades analisadas, nem sempre condiziam com os documentos, assim como a própria visão de como encararam a EI e tudo o que lhe diz respeito. Inclusive, elegendo algum tipo de conhecimento e excluindo outro, privilegiando algum tipo de atividade em detrimento de outra e procurando dirigir o professor, mecanizando a aprendizagem das crianças e negando essa diversidade que deve ter o currículo.

Mas, o que disseram as professoras a respeito desses materiais e como propunham a organização do seu uso no cotidiano da EI? Veremos a seguir as suas considerações.

4.8 A OPINIÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O USO DE AES NO COTIDIANO DA EI

Conforme já dito na metodologia desse trabalho, as entrevistas foram realizadas com dez professoras da rede de ensino de Recife, atendendo ao nosso objetivo de Identificar a opinião das professoras sobre o uso de AEs na EI e como avaliam algumas atividades de

apropriação da escrita alfabética presentes nos volumes de Apostilados de Ensino (AEs) para a Educação Infantil de SAB, utilizado em 2014 e 2015. No quadro a seguir podemos conhecer o perfil dessas professoras.

Quadro 56– Perfil das professoras e formação

Professora¹⁷	Idade	Formação	Instituição	Tempo de formação	Especialização
P1	43 anos	Pedagogia	Pública	16 anos	Sim
P2	52 anos	Licenciatura Plena em História	Privada	24 anos	Sim
P3	49 anos	Pedagogia	Pública	16 anos	Sim
P4	-	Licenciatura Plena em História	Pública	12 anos	Sim
P5	42 anos	Pedagogia	Pública	17 anos	Sim
P6	68 anos	Pedagogia	Pública	17 anos	Sim
P7	37 anos	Letras	Pública	8 anos	Sim
P8	42 anos	Licenciatura Plena em História	Pública	17 anos	Sim
P9	55 anos	Licenciatura Plena em História	Pública	23 anos	Sim
P10	45 anos	Pedagogia	Privada	17 anos	Sim

Fonte: produzido pela autora (2017)

Os dados presentes no Quadro 56 indicaram que a metade das professoras possuem formação no curso de Pedagogia, quatro delas possuem Licenciatura Plena em História e uma o curso de Letras. Das dez apenas duas formaram-se em faculdade da rede privada e a maioria em universidades públicas, sendo quatro de universidade estadual (UPE) e quatro federais (UFPE e UFRPE). A professora com o menor tempo de formação foi de oito anos, sete delas possuem mais de dez anos de formação e duas mais de vinte anos. Todas possuem especialização. O próximo quadro trouxe mais informações sobre o tempo de experiência dessas professoras.

¹⁷ A fim de preservar a identidade das professoras, usamos a nomenclatura P seguida da numeração que corresponde a ordem de realização da entrevista.

Quadro 57- Tempo de serviço e outras informações

Professora	Tempo de experiência na docência	Tempo de experiência na EI	Trabalha em outra rede de ensino	Turma que leciona em outra rede	Já exerceu cargo de gestão
P1	20 anos	15 anos	Sim	G V – EI	Não
P2	32 anos	8 anos	Sim	EJA	Sim
P3	27 anos	6 anos	Não	Outra profissão	Não
P4	25 anos	10 anos	Não	Outra profissão	Não
P5	24 anos	8 anos	Sim	Outra profissão	Não
P6	24 anos	13 anos	Sim	Normal médio	Não
P7	17 anos	6 anos	Sim	1º ano	Não
P8	20 anos	12 anos	Sim	2º ano	Não
P9	33 anos	25 anos	Não	2º ano	Não
P10	25 anos	3 anos	Sim	-	Sim

Fonte: produzido pela autora (2017)

A professora com menor tempo de experiência foi de 17 anos, sete professoras tinha tempo igual ou superior a 20 anos e duas com mais de 30 anos de docência. Foi interessante notar, que o tempo de experiência na docência, em alguns casos, foi superior ao tempo de formação superior. Isso porque essas professoras já possuíam experiência em rede particular de ensino com a formação mínima de Magistério. Apenas três professoras tinham três anos de atuação na EI, o tempo de experiência das demais, nesse segmento, era maior. Por fim, apenas duas delas tinham experiência de atuação na gestão.

Ao analisarmos a relação que estabeleciam entre *o que vivenciaram no seu processo de inserção no mundo da leitura e da escrita e a sua prática hoje de ensino na EI*, metade das docentes afirmaram ter lembranças negativas ligadas à metodologia tradicional, da época, em que vivenciaram o processo de inserção na leitura e na escrita. Uma, dentre as professoras, chamou-nos mais a atenção, ao dizer que o encantamento pela leitura na infância aconteceu a partir da escuta de um conto que a fez “deslancar” na escrita. A mesma importância atribuída à leitura foi dada por mais duas professoras, ao mencionarem que foi a contação de histórias, vivida na infância, que influenciou suas práticas docentes e que elas se utilizam, hoje, da mesma estratégia para ensinar seus alunos:

[...] sou filha de professora, então eu já cheguei na escola praticamente alfabetizada [...] ela [sua mãe] tem paixão por gibis, histórias em quadrinhos,

então, meu processo de aquisição de leitura e escrita foi com os livros turma da Mônica, tio Patinhas. E eu sempre fui encantada por história e é uma coisa que eu trouxe comigo [...] (P8).

O contato com livros, principalmente as HQs, em sua casa, ajudaram essa professora, quando criança, a tomar gosto pela leitura e, hoje, ela se utiliza dessa estratégia com suas crianças.

Outros aspectos importantes foram mencionados pelas professoras em relação à prática docente. Responderam que o método tradicional, embora com suas limitações, teve sua importância e, hoje, compreendem que a mistura de metodologias, que são por elas adotadas, tem como objetivo não privilegiar apenas uma e tentar dar conta do complexo processo de alfabetização e letramento. Indicaram, também, que o processo de ensino precisa ser dialógico, pois a rigidez do tradicional impedia a livre expressão. Pelo reconhecimento da insuficiência do método tradicional, resolveram modificar suas práticas. 40% das professoras (quatro delas) falaram ainda sobre a importância da afetividade no processo, o contato da criança com material escrito, da consciência fonológica e da integração com o lúdico.

Ao tratar da temática *como planejam as aulas de leitura e escrita*, as professoras se mostraram divididas e surgiram, pelo menos, três tipos de respostas diferentes: (i) planejamento coletivo (professoras e coordenação); (ii) aproveitam o conhecimento prévio das crianças mais os parâmetros da rede; (iii) o planejamento semanal. Detalhando melhor como fazem o planejamento, selecionamos a fala de duas professoras:

Ah, muita contação de histórias, muita dramatização [...] aí se tira do texto palavras que são mais significativas [...] aquele trabalho da rima [...] Então eu trabalho muito com música, com contação de histórias (P3);

[...] eu estou fazendo um esforço de pensar isso, sem ser tão preso às atividades escritas. Porque eu confesso que eu sou mais... eu sempre fui mais inclinada para o papel, para o tradicional, mas de um tempo pra cá eu estou percebendo como é mais rico, quando a gente trabalha com alfabeto móvel, [...] na hora de formar palavras, fazer uma análise fonológica é muito mais interessante quando eles manuseiam o... o movimento de procurar as letras, de um ajudar o outro, eu acho incrível. Então os momentos são pensados de uma forma, que seja prazeroso, que não seja repetitivo (P8).

Ambas as professoras (P3 e P8) utilizam outros recursos ou estratégias para desenvolver suas aulas, além dos AEs, e trabalham a leitura e a escrita, sem a necessidade de atividades impressas. Quanto à *regularidade com que essas atividades de leitura e de escrita*

acontecem, as professoras indicaram: leitura diária (30%), a escrita é trabalhada duas vezes na semana (70%).

Em relação aos *materiais, procedimentos ou atividades que utilizam para fazer o planejamento do ensino da língua escrita*, as professoras **P6** e **P9** falaram sobre o respeito à rotina e a dinâmica da EI, mesmo ao se trabalhar com a intenção pedagógica de alfabetizar e letrar. E, ao realizar cuidadosamente a rotina, dizem que reservam um espaço para as atividades escritas, após uma contextualização: “Trabalhar as palavras, por exemplo, **O gato xadrez**; aí, eles pintam o gato xadrez, mas eu só não faço **O gato xadrez** pra pintar ... a partir dali eu trabalho a sílaba inicial, a sílaba final, faz uma exploração, do livro que você separou naquele dia, pra você fazer a leitura” (**P9**). A professora **P10** descreveu como procede: “[...] Então todo dia, eu faço atividade de leitura de um texto, eu tiro palavras-chave, dali eu vou trabalhando letra, trabalho sílabas, trabalho [palavra] toda, eu vou trabalhando o contexto que está essa palavra [...]”. E continuou acrescentando na sua fala a importância de que aquilo que o que é ensinado precisa ter ligação com a realidade das crianças para que faça significado para elas.

Atividades conectadas com a vida da criança foi uma das características de atividades consideradas com qualidade para Brandão e Carvalho (2010). De igual modo Kishimoto (2010) falou sobre o elo de ligação que a EI deve ser entre o capital cultural que a criança já carrega e a cultura erudita. Valorizar o conhecimento que ela já dispõe permite derrubar empecilhos para que aprenda, incluíse a língua culta.

Os tipos de textos que disseram mais ler para as suas crianças variaram dos contos clássicos para as parlendas, trava-línguas, poesias e músicas. A impressão que tivemos diante das falas das professoras, sobre suas práticas de leitura e de escrita, foi que a leitura parece muito mais marcante ou mais frequentes do que a escrita. Cerca de 80% delas falaram que lêem textos do gênero literário para suas crianças. A presença de textos de DP só apareceu nas falas delas quando precisavam realizar um trabalho voltado mais para a escrita.

Já nos posicionamos que não vemos problema de utilizar textos DP para trabalhar a escrita, a CF. Mas, também, reconhecemos que isso não deve acontecer todas as vezes. E dizemos isso por várias razões: em respeito à fruição de um texto, seja em qualquer gênero; em respeito à própria origem dos textos de DP que é a oralidade; e, também, pelo compromisso de não transformar a EI num lugar de obrigações, sem descuidar da responsabilidade para com o aprender com significado. Por outro lado, o foco das professoras para com a atividade de leitura pode ser reflexo da ênfase dada ao letramento, após a década de 1980; quando poucas vezes se enfatiza um trabalho mais reflexivo com a escrita, para além

da escrita do próprio nomes por parte das crianças. Chamar a atenção das crianças para as letras, sílabas, palavras a partir da leitura de um texto nos pareceu uma estratégia muito importante e que deveria acontecer, mais vezes, ao longo da semana. A escrita precisaria, portanto, ter mais espaço no planejamento das aulas para a EI.

Ao questionarmos se as professoras eram de acordo com *a aquisição de AE na EI* tivemos três tipos de respostas: apenas duas responderam que sim, quatro responderam que não e outras quatro responderam que sim, mas com ressalvas. Quando perguntadas sobre o porquê de suas respostas, as professoras à favor do AE se justificaram dizendo que não prejudica porque é algo a mais para subsidiar o trabalho do professor. Uma delas falou, também, que a padronização na EI pode ser uma coisa boa. Achamos importante destacar que, embora com vasta experiência na docência, essa última professora que mencionou a questão da padronização, possui pouca experiência na EI e talvez sentisse a necessidade de orientação do que fazer e, por isso, considerava o uso de AE algo bom.

As professoras que responderam contrariamente ao uso de AEs na EI, disseram preferir confeccionar seu próprio material e desenvolver seus planejamentos, pois a presença desse tipo de material gera a obrigatoriedade de usá-los, tendo o AE muitas atividades que não consideravam interessantes. Apenas uma das professoras se contradisse por ter respondido que não é a favor de AE na EI, mas depois justificou a sua presença como material de apoio, cremos que pela mesma razão de que precisa de algo a mais para dar suporte a sua prática, mas com a intenção de usá-lo a sua própria maneira.

As professoras que responderam que optam pelo uso de AE, porém com ressalva tiveram como argumentos que: elas podem utilizar este material, mas sem “engomar” a prática, pois o uso de AE pode tolher ou limitar o professor. Elas destacam que se fossem seguir as orientações do AE na forma como foram orientadas, a rotina ficaria “maluca” e, assim, preferiram adaptar à realidade da turma. Disseram, ainda, estarem já acostumadas a fazer suas próprias “pesquisas” para as aulas e mesmo o AE sendo considerados um bom material, elas os utilizaram do jeito que acharam melhor. Apontaram, também, que o AE poderia ser mais aproveitado por professoras com pouca experiência na EI que ainda não tinham se apropriado da rotina. Assim, não consideraram o AE um material perfeito e nem ideal para a EI.

Em relação a este aspecto, Andrade (2008) falou sobre os limites e perigos de se deixar enredar pelo conformismo com essa lógica, pois, os AEs transformam os protagonistas da educação em meros consumidores. A autora supra citada argumentou o peso da influência desses materiais quando incidem sobre os significados, obscurecendo a percepção e moldando

os formadores de opinião. A padronização promovida pelos AEs, que Andrade (2008) chamou de ‘mcdonaldização’ foi justamente uma das grandes críticas para esse tipo de material. Cria amarras na prática do professor, desrespeita a sua autonomia e homogeneiza o currículo (BUNZEN, 2001; NASCIMENTO, 2012; CASSIANO, 2013; DANTAS e ALMEIDA, 2014).

Ao indagarmos se haviam *participado da escolha do AE adotado e o que pensavam sobre esse momento*, todas as professoras negaram haver participado da escolha. 40% delas, ao expressarem o que pensam sobre a não participação do professor na escolha, disseram ser uma desconsideração para com o profissional que está no cotidiano da escola. Duas outras professoras disseram que a EI preincide desse tipo de material, como nas falas de **P2**: “Na verdade, na verdade, eu... acho que a educação infantil, acredito que a educação infantil não precisa de livro, tá?”; e de **P7** destacou que é um material superficial, referindo-se aos conteúdos: “[...] a maioria dos livros que eu vejo de... do Grupo V da EI são tão assim... superficiais. Eu preferia construir o material” (**P7**). Nesse sentido, todas as professoras disseram não confiarem que AE ou LD possa dar conta das necessidades de aprendizagem das crianças na EI. Elas, ainda, afirmaram que os conteúdos dos AEs eram descontextualizados da realidade de suas turmas. Apenas uma professora considerou o material bom e outra afirmou que, uma vez adquirido pela prefeitura, aproveitou o material para permitir o acesso da criança aos conhecimentos ali oferecidos.

Diante das respostas de todas as professoras de que não haviam participado da escolha do AE SAB, quisemos saber se gostariam de ter escolhido o material com o qual trabalhariam. Mais da metade delas disseram o que não é difícil imaginarmos. Mesmo aquelas que discordaram de seu uso na EI, disseram que se a prefeitura considerou que era preciso usar, que possibilitassem a escolha como podemos ver na fala de **P8**:

Sim, por exemplo, nessa mesma época eu tive contato com um livro, eu não me lembro se é Scipione ou Ática. Projeto Ápis. Eu fiquei encantada com aquele livro. Eu fiquei: “Gente, como é que não teve a oportunidade da gente escolher entre esse e esse?” [...] Eu já estava muito acostumada a preparar o meu próprio material, hoje em dia se tem muita coisa na Internet [...] No momento que chegou o livro, esse movimento passou a ser em cima do livro, mas eu continuei fazendo muita coisa que eu não achava que tinha, aqui por fora [...] (**P8**).

P8 afirmou a ausência de coisas importantes em SAB e, por isso, precisava complementar o material. **P1** apontou o descaso para com a opinião de quem sabia o que a turma precisava: “[...] porque nós deveríamos ter sido chamados para serem expostos vários

materiais, ter sido levado em conta a nossa opinião sobre esse material... é possível ser trabalhado por isto, e outros, também, por isso e isso, mas escolhemos esse por ser mais adequado ou não” **(P1)**.

Outras afirmaram, ainda, que gostariam de que o investimento tivesse sido em outros tipos de recursos: “O que a gente precisa é de material didático, material de apoio, de livros para biblioteca, são outros recursos que precisa. Mas, como eles impõem [...] a gente gostaria de opinar, pelo menos em alguma coisa, assim que mude **(P2)**”. Destacamos, em sua fala, a necessidade de investimento em outros recursos, só para citarmos alguns: jogos, brinquedos, fantoches, alfabetos móveis e etc. Lembramos que livro para a biblioteca da escola acontece por meio do PNBE, a nível federal, mas que não impede que os municípios incrementem com outros livros e recursos.

Ainda sobre a chegada desse material nas escolas, perguntamos às professoras se o uso do AE tirou a autonomia delas. Queríamos analisar qual tinha sido o *uso que elas fizeram deste material no cotidiano escolar*. Em relação a esse aspecto, poucas professoras afirmaram que o uso de AE tirou a autonomia que elas tinham na sala de aula de EI. As principais queixas eram em relação aos prazos para terminar um volume do AE e para começar o outro e o fato de que nem sempre o conteúdo era o que gostariam de trabalhar com as crianças; ou seja, como tinham que trabalhar na sala de aula com o que estava previsto no material, isso comprometeu, sim, a autonomia docente.

A maioria das professoras, no entanto, disseram que o AE não tirou a autonomia delas, conforme exemplos de falas a seguir. “[...] eu mesma tenho autonomia. E tenho autonomia de escolher quando usar, quando eu devo e se está de acordo com aquilo que ... assim é... (que) estou querendo mesmo propor para os meus, com minhas crianças [...]” **(P6)**. De igual modo, outra professora ressaltou que nada ou nenhum tipo de material a faria abdicar de sua autonomia: “Não, de forma nenhuma! Até porque... eu acho... eu, como profissional, eu não deixo nada tirar minha autonomia. Se eu vejo que aquilo, ele não vai contribuir pra criança se desenvolver, eu não trabalho. E, sempre fui assim, mas eu acho que se isso é bom, eu procuro explorar o máximo possível [...]” **(P9)**.

Lembrando que dentre as professoras, que responderam que o AE não retirava a autonomia delas, estavam aquelas que eram a favor ao uso de AE na EI, mas também aquelas que discordavam. Vimos, portanto, que o fato de ter a mão um material pronto, não acomodou as professoras que se sentiram insatisfeitas em suas práticas pelo fato de ter que usá-los. Elas realizaram suas próprias buscas, recriaram as atividades, usaram de criatividade, foram além do que era pedido no AE.

Perguntamos-lhes, ainda, se os *AEs SAB chegaram a tempo*. Cerca de 80% das professoras afirmaram que não, apenas uma afirmou que atrasou apenas um pouco. Mas, apesar do atraso, chegaram em quantidade suficiente para atender cada criança individualmente. Quando perguntadas se receberam algum tipo de *instrução ou formação para usar os AEs escolhidos* pela SME, a maioria das professoras responderam afirmativamente. Apenas três docentes disseram que não se lembravam se haviam tido formação. Das que responderam positivamente, a descrição que deram da formação não foi positiva. A fala de **P8** exemplificou como ocorreu esse processo:

Pra ser bem sincera, muito pouco porque assim, foi como eu disse, era uma venda do produto. Eles estavam querendo me ensinar quais recursos que tinham “Olhe, isso aqui tem no site. Cadastrar uma matrícula pra usar.” [...] Não havia uma discussão real sobre “Olha, Ei é isso, a gente criou o material porque acha que pode contribuir nisso.” Não, minha sensação sempre foi de eu estar ali sentada, e eu era uma consumidora, estava sendo propagandeado um material pra mim, né? (P8).

Assim, o que a equipe responsável pela divulgação do material chamou de formação, nada mais era que a apresentação do material e como utilizar. A apresentação foi realizada por representantes da editora Positivo e de pessoas da SME. Segundo os depoimentos das professoras, essas ‘formações’ não acrescentaram em nada, porque de acordo com **P3** “Não trouxe nenhuma novidade.” Algumas professoras lembraram, ainda, que as escolas receberam uma espécie de monitor para cadastrá-las através de senha no portal Positivo e para ensinar a usarem a Mesa interativa. Porém, não houve uma preocupação para com as possíveis dúvidas em relação ao AE e essas visitas dos monitores foram consideradas pelas professoras, insuficientes. O que os AEs chamam de formação continuada, geralmente não passa de treinamento para o uso do material ou avaliação do desenvolvimento das atividades. Segundo Nascimento (2012, p. 73) o foco são as apostilas e não as professoras e professores, isso empobrece a ação do profissional e o torna reproduzidor das prescrições dos AEs.

Tendo em vista que o AE oferecia *outros recursos que vinham no “pacote”* a exemplo do portal e da Mesa interativa, perguntamos se veio também acompanhado de CD. A maior parte das professoras disseram que sim, apenas uma não recebeu CD e duas disseram que para algumas professoras o CD chegou e para outras faltou. Quisemos, ainda, saber como foi o acesso ao portal Positivo. Elas disseram ter tido dificuldade no acesso ao portal. Algumas disseram que tiveram acesso, mas que fizeram pouco uso do portal pela falta de tempo, devido

a sobrecarga de trabalho dos professores. Outras disseram que não encontraram no portal nada que lhes interessasse.

Uma vez que os próprios AEs prometem serviço de acessoria com a finalidade de acompanhar de perto a utilização do material, quisemos saber das professoras se sentiram de alguma forma alguma cobrança ou se havia algum tipo de *monitoramento para o uso do AE*. Mais da metade das professoras afirmaram que havia outras disseram que não:

Sim, sim. Tinha inspeção (2 x), coordenação, tinha um monte de coisa para... vê se realmente a gente estava funcionando né? E se baseou em foto, fotografia, caras e bocas para mostrar que a coisa estava acontecendo aquilo na realidade [...] (P2).

Não, eu acho que não. Pressão não [...] eles querem assim, empurrar [...] a gente tem todo direito de dizer: eu vou fazer, mas não porque vocês querem [...] tenho autonomia de escolher quando usar, quando eu devo e se está de acordo com aquilo que eu vou fazer [...] (P6).

Como algumas outras professoras usaram os mesmos argumentos, não ficou muito claro para nós se de fato a cobrança não aconteceu ou aconteceu. E, se aconteceu, pode ter sido driblada pelas professoras em face da invasão da autonomia que por elas foi sentida. Uma terceira opção que imaginamos que pode ter ocorrido é que o monitoramento pode ter acontecido em algumas escolas da rede e em outras não, pela inviabilidade de fiscalizar todas as escolas.

Perguntamos então se as professoras *utilizavam o AE como material de apoio ou material principal das aulas*. A essa altura já tínhamos a resposta de 40% das professoras que disseram ser favoráveis ao uso de AE na EI, com ressalva, e, por isso, estes deveriam ser usados apenas como material de apoio. Mas, mesmo que parecesse redundante, foi feita a pergunta acima para verificar, de fato, se as professoras os utilizaram como apoio ou como material principal por entendermos que uma coisa é ter certa opinião sobre determinada coisa, mas que, de fato, os sujeitos são levados pelas circunstâncias da realidade e nem sempre agem da maneira como gostariam.

E foi, de fato, o que aconteceu. **P3** e **P9** já tinham dito anteriormente que eram a favor do uso do AE, com ressalvas, por considerarem o AE apenas material de apoio e reafirmaram isso com uso do material nas suas práticas. **P1**, que também partilhava dessa mesma opinião, acabou por usá-lo como material principal devido à cobrança que disse ter sentido para que fosse usado. **P5**, que se mostrou favorável ao uso de AE na EI, manteve-se fiel a essa opinião porque fez dele na prática o principal recurso das aulas. Já **P7** se contradisse, falou que não apoiava esse tipo de material na EI, porém ele se tornou o material principal porque era

preciso terminar todo o AE para iniciar outro e, assim, o fez. As professoras **P2**, **P4** e **P8**, que disseram não concordar com AEs na EI, durante o tempo de adoção do mesmo ele ocupou, apenas, a posição de material complementar. E **P10** falou que foi as duas coisas ao mesmo tempo: o AE assumiu o papel de material principal, em algumas ocasiões, e complementar em outras. Anteriormente, ela havia se mostrado totalmente favorável ao uso de AEs.

Perguntamos ainda *se o que o AE era um material contextualizado*. Quase por unanimidade as professoras responderam que faltou a regionalização no AE. Vejamos as falas de pelo menos duas delas: “[...] ele não é regionalizado, ele é descontextualizado pra a realidade de Recife [...] faltou especialistas em EI me parece, para, por exemplo, entender que: espelolólogo, etnólogo, sim, o que é que isso traz de concreto pra uma criança? [...] faltou mais realidade da EI no livro” (**P8**). A professora **P9** reforçou que apenas a capa trazia alguma coisa nossa, mas o que vinha dentro, e que mais interessava, não tinha nada do Recife e quase nada de análise fonológica:

[...] no caso, especificamente aqui da Positivo, eu acho que ele fugia muito da nossa realidade. Ele traz realidade que não é nossa, né? É realidade de outro estado, e assim... tinham coisas que os meninos não se interessavam porque os meninos nunca tinham visto aquilo, as figuras que vinham, não eram figuras do... do nosso cotidiano [...] A capa do livro, eu trabalhei essas imagens aqui, todas, de Recife. E mostrei a eles, que aqui dentro do livro, a gente não tinha essas imagens de Recife [...] eu acho que eles poderiam ter trabalhado alfabetização melhor aqui dentro, como análise fonológica, que a gente não tinha praticamente nada (P9).

Como podemos perceber o AE recebeu críticas, até mesmo por parte daquelas que estavam de acordo com seu uso. Elas mesmas não deixaram de sentir a ausência de elementos do Nordeste e que a padronização deixou a desejar exatamente porque atende a uma determinada realidade, mas não outras. Um material vendido a nível nacional precisar ter um mínimo de previsibilidade sobre essas questões e buscar atendê-las, pois eles levam certo tempo de estudo e preparo para ficarem prontos e não entendemos porque quem os produz não consideraram essas pendências para com a diversidade cultural.

A maioria das professoras disseram, ainda, que o *AE SAB não atendeu ao perfil de suas turmas*. Dentro desse percentual, estão algumas professoras que concordam com a utilização desse tipo de material, porém, reconheceram que não são satisfatórios, como vemos nas falas a seguir: “Da minha turma, não. Ele não tinha nada a ver com as minhas crianças [...]” (**P2**). Todas elas tiveram que fazer adaptações para não se frustrarem. “Eu fiz

adaptações. Totalmente adaptado. Olhe, pode dizer: versão adaptada pela professora Berenice¹⁸ viu? Porque eu o adaptei todinho e não sofri, eu não sofri com ele.” **(P4)**.

No que se refere ao AE de um modo geral, perguntamos *como o avaliavam*. Tivemos pelos menos três principais queixas: (i) material de apoio mais atrapalhava que ajudava, além de ser um desperdício de papel; (ii) material bonito, porém deixou a desejar no pedagógico; (iii) material não atendia a especificidade da EI ou não dava conta de atender a questão da regionalização. Apenas uma professora afirmou que o material foi muito bom porque considerou que tudo depende do jeito de se trabalhar com ele.

Essa questão que estava incorporada inicialmente em nossa entrevista, mas, a medida em que as perguntas foram sendo realizadas, surgiu o tema na fala de algumas professoras: a utilização da mesa Positivo. Pelo menos quatro professoras trouxeram esse assunto à tona e disseram que houve pouca instrução de uso da Mesa interativa e para utilizá-la precisaram fazer adaptações ou pedir ajuda a alguma colega com mais habilidade para manusear.

Questionamos se as professoras viam a *introdução de AE na EI como uma tentativa de aproximar o ensino infantil do que é o EF*. Tivemos aqui um resultado interessante. 40% das professoras afirmaram que sim, porque a forma como o material está estruturado para padronizar a prática visa que a EI é o lugar em que se prepara a criança para o EF. O material parecer querer que a criança de EI seja entregue já alfabetizada para a etapa seguinte, segundo as falas dessas professoras. Por sentir como uma quebra na maneira como são conduzidas as aulas na EI e depois no EF (já marcado pela presença de um LD e pela sistematização do ensino e quase ausência de brincadeiras), uma das professoras concordou que a introdução de AE foi como se antecipasse na EI o 1º ano: “Se for seguir ao pé da letra, sim. Porque quando a gente vê que chega no primeiro ano, é tudo muito cartilhado. Infelizmente tem uma quebra da EI, que a gente constrói o tempo todo, aí quando chega o primeiro ano, infelizmente [...]” **(P9)**. Já argumentamos, anteriormente, que mesmo o EF não precisa ser encarado com tanta sisudez, afinal, também, são crianças e é, justamente, essa uma das grandes causas da perda de interesse pela escola por parte das nossas crianças. Assim como a EI não deve ser, apenas, um lugar para se brincar, como foi dito pela professora **P5**:

[...] como te falei: tudo demais é veneno eu não sou a favor de uma completa liberdade não. Por que eu te digo isso? Porque em Olinda, eles adotam a questão do brincar na EI, é muito forte isso lá, você tem que brincar, você tem que despertar a criatividade no aluno, você tem que é... deixar eles livres [...] Eu acho que, você tem que dosar, tem o momento da liberdade, tem o

¹⁸ Nome fictício.

momento da brincadeira, mas tem o momento do B- A- BÁ também [...] é muito importante a base tudo começa na EI, entendeu? Então tem que ter, esses dois momentos [...] (P5).

Esta professora esteve entre a metade das professoras que disseram não considerar que a presença de AE aproxime a EI do EF. E esses foram os motivos que apresentaram: (i) viram no material uma forma de equilibrar brincadeira e aprendizagem, a presença do AE ajudava a sistematizar o ensino; (ii) consideraram o conteúdo fraco mesmo para a EI, o conteúdo do AE não era o suficiente para afirmar que “preparava” a criança para ler e escrever; (iii) fizeram adequações no material para que atendessem a necessidade da turma, portanto o conteúdo não estava nem além nem aquém; (iv) a aproximação da EI com o EF pode ser boa porque as crianças não vão sentir tanto estranhamento ao passarem de uma etapa para a outra. Em alguns momentos os motivos das professoras são bem diferentes e até contraditórios se comparados entre si: umas acharam que sistematizou o ensino, outras viram no material a ausência de coisas que achavam importante que as crianças aprendessem; outras aproveitaram o que estava proposto no AE e adaptaram, complementaram, reforçaram, excluíram, descartaram conteúdos e outras acharam que ele foi uma maneira de tornar menos impactante as diferenças entre o GV e o 1º ano.

É claro que existem diferenças entre EI e EF e é preciso que existam porque se tratam de dois segmentos diferentes. Como já falamos, alguns elementos da EI deveriam ser conservados também no EF. Como ressaltou uma das professoras: “[...] é como se o menino saísse da EI ‘pronto, terminou o seu tempo de brincar, agora é hora de estudar viu? Agora começa o estudo’” (P3). Elas apontam que: se as professoras de 1º ano não tomassem os cuidados e adotassem em suas práticas atividades que contemplam também o lúdico, aprender poderia se torna ao invés de um prazer, pela curiosidade de aprender, em algo chato, enfadonho e obrigatório. Nota-se que, na concepção delas, as demais etapas dos ciclos vão, na medida em que as crianças avançam, ganhando essas características negativas e as aulas muitas vezes se resume ao LD e a lousa. No entanto, entendemos que não é a presença de um AE que deva ser a marca que minimiza essas diferenças, ao contrário, pode o excesso de páginas manter as crianças sentadas, por muito tempo, o que causa a impressão de que ficarão quietas por mais tempo e, na verdade, pode provocar o cansaço e o desinteresse nas atividades.

Seguiremos então, para as avaliações das professoras referentes às atividades do AE SAB.

4.8.1 A opinião das professoras sobre a qualidade das atividade do AE Sistema de Ensino Aprende Brasil

A seguir, apresentamos algumas atividades que selecionamos para saber a opinião das professoras sobre a qualidade do AE SAB. Tínhamos como objetivo que as professoras avaliassem as atividades quanto à sua adequação para o GV, o modo como incorporaram o AE à prática pedagógica, a frequência de uso, entre outras questões; mostramos 11 atividades, sendo 10 do AE da criança e 1 do MP. A única atividade do MP selecionada era uma, entre outras, de igual teor (longas letras de músicas ou poemas para serem transcritos para cartazes pelas professoras).

Essas atividades selecionadas ajudaram, inclusive, na ampliação da memória das professoras para fatos e experiências vividas, na ocasião em que foram aplicadas na sala de aula. Não sendo possível avaliar cada uma das atividades dos quatro volumes do AE SAB, foi necessário fazermos escolhas. Elas foram deixadas à vontade para avaliarem as atividades conforme seus próprios critérios de análise.

Surgiram, de acordo com nossas análises, as seguintes categorias: Conteúdo (letramento e/ou escrita alfabética); concepção de atividade para a EI (tema, adequação); estrutura gráfica (espaço para a escrita ou desenho, tempo demandado pela atividade, tamanho das gravuras e adesivos). Juntamente às atividades selecionadas, seguem a nossa justificativa de escolha e mais adiante as falas das professoras.

Atividade 1- Gênero textual poema, com palavras rimadas, que consideramos oportuno para explorar a CF, seguido de perguntas de compreensão leitora.

Figura 53- Atividade selecionada nº 1

LEIA, COM SEU PROFESSOR, O POEMA ABAIXO E, DEPOIS, ILUSTRE-O COMO PREFERIR:

UM CACHORRO

UM CACHORRO DO MORRO DESCEU PEDINDO SOCORRO: - SE NÃO CUIDAREM DE MIM, AI, EU MORRO! SE ME PEGAREM VIRANDO LIXO, NEM ME LIXO. SE VIEREM COM PONTAPÉ, DOU NO PÉ.	MAS AÍ O CACHORRO DO MORRO ENCONTROU DONA SOCORRO. E VEIO BANHO E VEIO A BOIA, MUITO AGRADO POR TODO LADO, UM BOM LUGAR PRA DORMIR E MUITA RAZÃO PRA sorrir. E ERA UMA VEZ UM CACHORRO DO MORRO...
--	--

JOSÉ, Elias. *De olho nos bichos*. São Paulo: FTD, 2003. p. 41.

- POR QUE O CACHORRO "PEDIU" SOCORRO?
- POR QUE ELE DISSE "NEM ME LIXO"? E "DOU NO PÉ"?

- VOCÊ JÁ VIU ALGUÉM MALTRATANDO ANIMAIS?
- QUEM O CACHORRO ENCONTROU?

Grupo 5 - Volume 4

37

Fonte: SAB (2012, V. 4 p. 37)

A maioria das professoras aprovou a presença das perguntas de compreensão leitora, nesta atividade, porque as consideraram importante após um texto: “[...] essa exploração do texto, eu acho que ela é primordial” (P9). Trabalhar a compreensão leitora desde a EI foi defendido por Brandão (2010) por ser parte constitutiva do próprio letramento. E, inclusive,

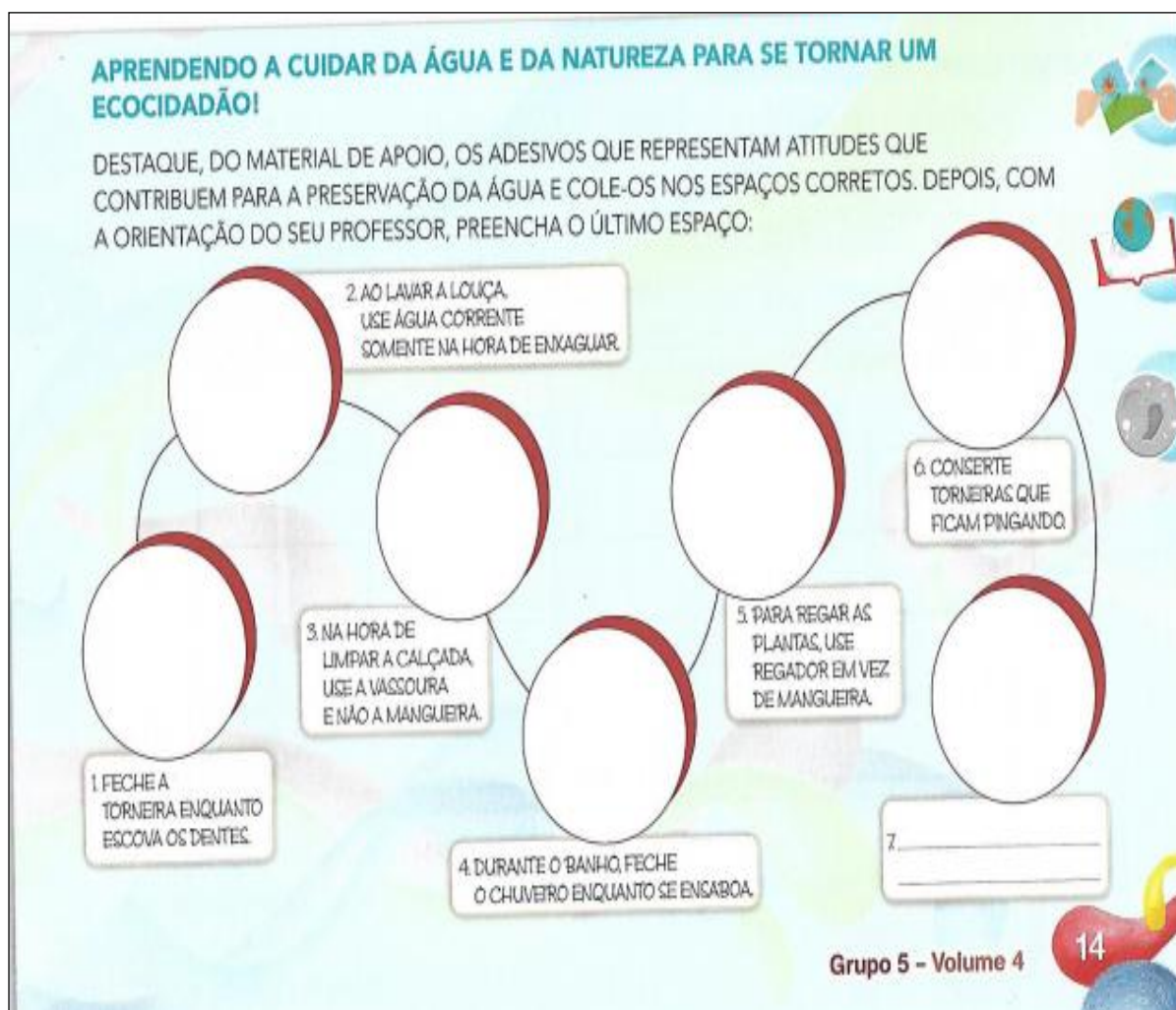
contribui para a criança apreender que o texto escrito possui um sentido que precisa ser compreendido, além de prevenir o analfabetismo funcional em nosso país.

Sobre o texto, as opiniões ficaram dividida: menos da metade das professoras acharam o texto difícil para o GV, pouco interessante ou de conteúdo irrelevante para as crianças; mas, a maioria falou sobre a pertinência do texto para a EI, por tratar de algo interessante para as crianças que é o cachorro. Estas enfatizaram que aproveitaram, na ocasião que usaram esta atividade do AE, para extrapolá-la ao falar sobre os cuidados necessários para com os animais de estimação. Apenas uma professora mencionou a inadequação do espaço para fazer o desenho e disse que pedia que suas crianças utilizassem o verso da atividade para desenharem.

Quanto à ausência da relação deste texto com atividades de escrita, uma das professoras criticou essa ausência, destacando que a atividade tinha se resumido à leitura e oralidade e ponderou que as perguntas de compreensão eram complexas para as crianças. Mesmo não sendo uma atividade que trouxesse a exploração da língua escrita de forma explícita, algumas professoras aproveitaram o texto para tratar da exploração da CF através das rimas do texto e da formação das palavras cachorro e casa, indo, portanto, além do que sugeria a atividade analisada. Portanto, essa foi uma atividade que dividiu opiniões, mesmo sendo, primordialmente, voltada à leitura; pois, algumas professoras aproveitaram-na para, também, trabalharem a reflexão de palavras do texto.

Atividade 2- Atividade que tratou a leitura e a escrita. Essa atividade foi escolhida porque foi um tipo de atividade muito comum neste AE (destacar e colar adesivos com imagens). Completar a sequência lógica é importante desde a EI para construção de antes, depois, começo, meio e fim. No entanto, há uma divergência entre os comandos do AE que pede a criança para preencher o último espaço e a do MP que orienta que o professor escreva nesse espaço do AE da criança. Não fizemos comentários sobre isso com as professoras para não influenciar suas avaliações, apenas apresentamos a atividade e o comando do MP.

Figura 54- Atividade selecionada nº 2



Fonte: SAB (2012, V.4 p.14)

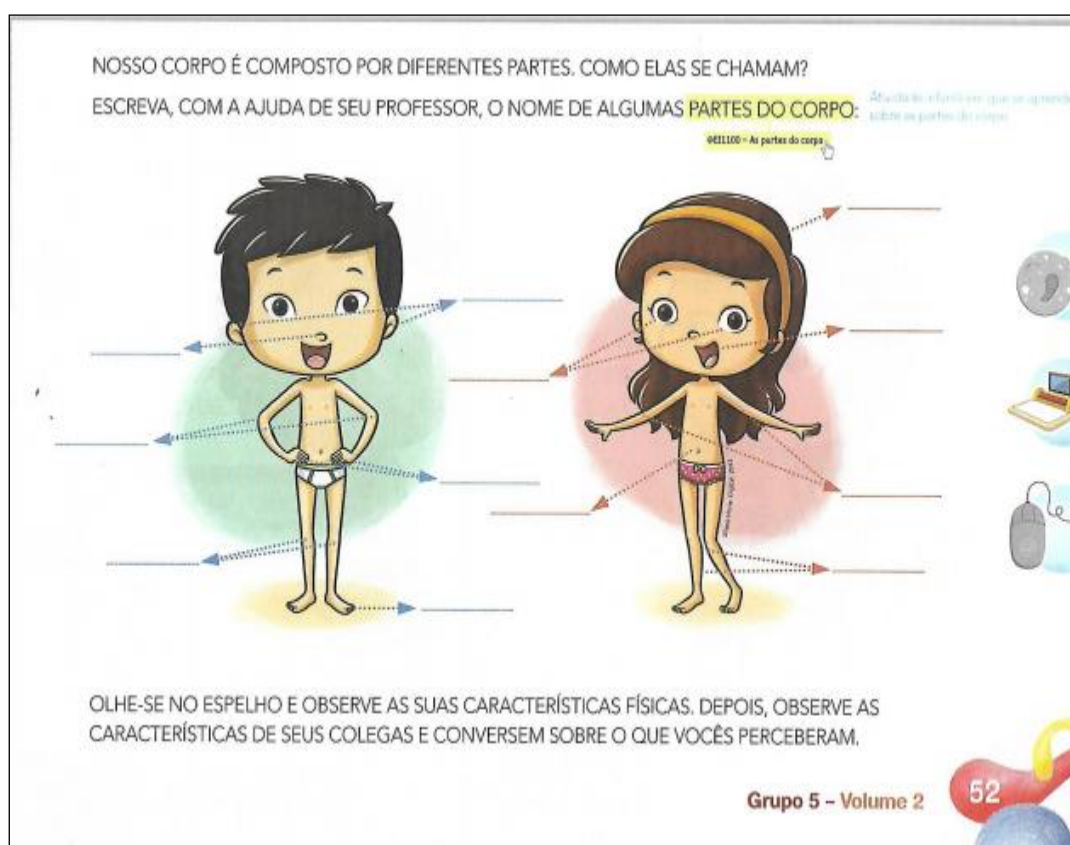
Em relação a esta atividade, as professoras criticaram o fato de elas terem que escrever nos AEs das crianças. Falaram que a escrita só faria sentido se fosse construído junto com cada criança, individualmente ou coletivamente com toda a turma, ou ainda, deixar a criança escrever espontaneamente como soubesse.

As professoras falaram da inadequação do tamanho dos adesivos para crianças pequenas: “Muitas vezes a criança perdia uma gravura dessa [...] era uma dor de cabeça.” (P2). Alegaram inclusive, que as muitas atividades de destacar e colar adesivos atrapalhava, em relação ao tempo pedagógico e devido ao fato de as crianças pequenas serem autocentricas e não admitirem a falta de nenhum adesivo, que se perdido “era um pandemônio” como se referiu P7.

Atividades como essas foram classificadas pelas professoras com as seguintes palavras-chaves: desconstrução, sem sentido e inadequada. Pelo menos uma professora admitiu que não quis realizar a atividade devido a todos os fatos negativos que a envolviam; uma outra professora fez adaptações que incluiu o tema “As utilidades da água” apresentando-a assim, para as crianças; e outra disse ter utilizado mais de um dia para finalizar a atividade com a turma porque era trabalhosa a proposta. Sendo assim, podemos afirmar que a atividade foi reprovada por 100% das professoras pela sua falta de praticidade. No entanto, elas não enfatizaram o fato de a atividade não orientar como deveriam ajudar a criança a realizar a escrita como proposta pelo AE e MP.

Atividade 3- Atividade escolhida porque oportuniza a escrita, embora solicite uma grande quantidade de palavras a serem escritas e com espaço reduzido.

Figura 55- Atividade selecionada nº 3



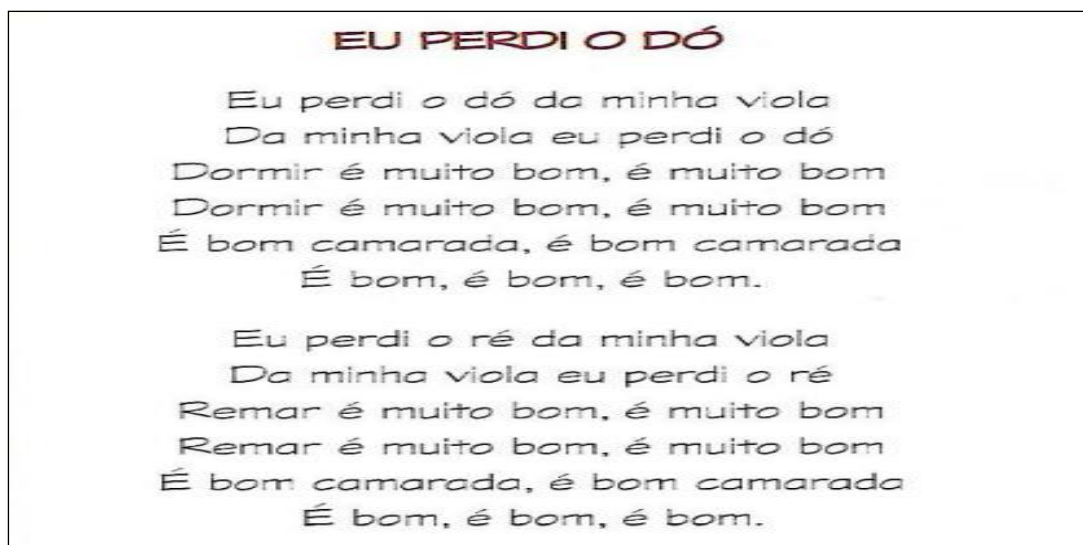
Fonte: SAB (2012, V. 2 p. 52)

Apenas poucas professoras consideraram a atividade boa e possível de ser realizada. A grande maioria destacou que a atividade trouxe, no conteúdo de escrita, uma quantidade excessiva de palavras, além de palavras com sílabas complexas como nariz. Falaram sobre o espaço pequeno reservado para a escrita e o acúmulo de imagens: “[...] sobrou espaço e diminuiu onde era pra existir” (P10). Falaram também que essa atividade custou bastante tempo para ser realizada.

As críticas apresentadas pelas professoras se referiam ao que parece ser a repetição das mesmas partes do corpo para a figura do menino e da menina, devido a confusão visual das setas, embora o MP indicasse que eram partes diferentes do corpo (MP, p. 41). As críticas delas também foram referentes a inadequação da atividade para a EI e a falta de lógica ou desconhecimento da realidade da EI por parte de quem produziu o material. Mencionaram que trabalharam o mesmo conteúdo, mas de forma diferente e mais atraente para a criança, por meio de pesquisa, desenho do corpo de uma criança da turma em papel 40 Kg, para posterior identificação das partes, e exploração de música que estimulasse os movimentos do corpo. A fala de uma delas resumiu o que 70% deixaram transparecer: “[...] isso aqui não faz a criança crescer” (P9).

Atividade 4- Gênero textual de domínio público presente no MP (2/7 das estrofes). Essa atividade foi selecionada porque possui muitas estrofes e está presente apenas no MP. Para ser visto pelas crianças precisaria ser transcrito para cartaz pela professora.

Figura 56- Atividade selecionada nº 4

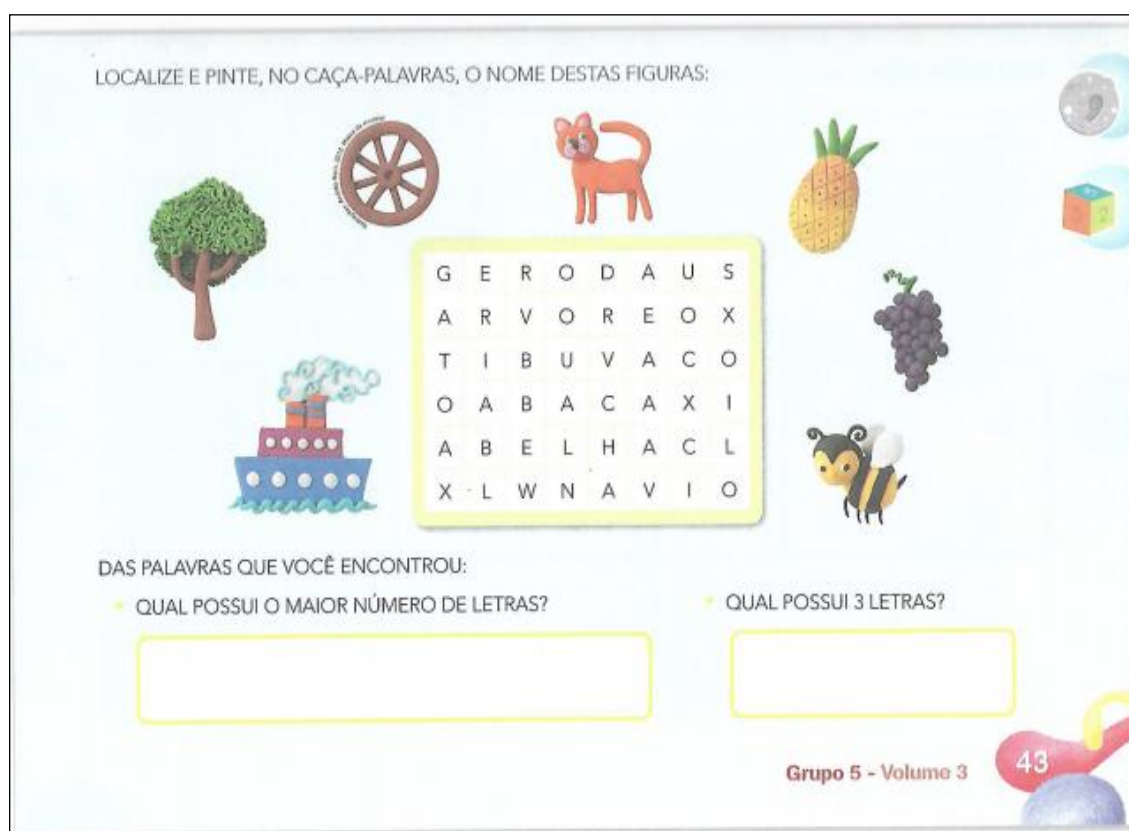


Fonte: MP SAB (2012, V. 3- p. 18)

Ao lidar com essa atividade, as professoras destacaram que modificaram a metodologia para tratar esse conteúdo. Mencionaram que preferiram, apenas, ouvir a música, trocar por outra música ou transcrever para o cartaz, apenas uma estrofe da música proposta pelo MP. A maioria das professoras reclamou do tamanho do texto, que acharam inadequado e exigia do professor um tempo considerável (que elas quase não dispõem) para poder transcrever; além de enfatizarem que era preciso ter a mão material para poder confeccionar o cartaz. Apresentaram como argumentos a inadequação da atividade para a EI por acharem a letra da música grande, a atividade pouco interessante e difícil de ser executada pelas professoras de um modo geral. No entanto, uma das professoras **P2** disse ter se esforçado para fazer o que era possível e **P10** disse ter tido uma resposta positiva com essa atividade.

Atividade 5- Atividade escrita que explorou a escrita de palavras de forma divertida através do caça-palavras. Além de oportunizar contar palavras e contar as letras.

Figura 57- Atividade selecionada nº 5



Fonte: SAB (2012, V. 3 p. 43)

A grande maioria das professoras achou a atividade de palavra-cruzada complexa para o GV. Segundo elas, tal atividade só era possível de ser realizada por crianças já alfabéticas e observaram a presença de palavras com sílabas complexas como árvore e abelha que tornavam difícil a escrita mesmo para crianças alfabéticas. Algumas, ainda, disseram que a atividade foi ruim, difícil, com palavras aleatórias e sem contextualização prévia. Uma delas falou que **se** realizasse a atividade, destacando bem o **se** porque não a realizou, faria a escrita das palavras de forma coletiva com a turma. Outra observação feita foi em relação ao tamanho da cruzadinha ser pequeno, quando, ao seu redor, havia muito espaço livre que poderia ter sido mais bem aproveitado para ampliá-la.

Por fim, 30% das professoras acharam a atividade com palavras cruzadas boa e interessante; mas, trocariam as palavras por outras de sílabas mais simples, diminuiriam a quantidade de palavras, aumentariam o tamanho da cruzadinha e escreveriam de forma coletiva e reflexiva. De fato, cruzadinha é uma atividade interessante para crianças em processo de alfabetização; no entanto, quando essas crianças estão em fase inicial de escrita é necessário ter alguns cuidados na escolha da composição das sílabas das palavras, no sentido e direção da escrita, na quantidade de palavras, na diagramação da página e o espaço para a escrita pela criança e na orientação ao professor sobre como deve conduzir o processo de construção das palavras com as crianças.

Atividade 6- Gênero textual informativo e atividade escrita. Oportuniza explorar a letra inicial das palavras e a produção coletiva de texto.

Figura 58- Atividade selecionada nº 6

DESCUBRA ESTA!

É UM FRUTO ORIGINÁRIO DA AMAZÔNIA, CONHECIDO TAMBÉM COMO NARANAZEIRO, UARANÁ, GUARANAÛVA E GUARANAÍNA. ELE NASCE COMO TREPadeiras, MISTURADO A ÁRVORES GRANDES E ALTAS, NO MEIO DA FLORESTA. ESSE FRUTO É CULTIVADO, PRINCIPALMENTE, NA CIDADE DE MAUÉS, ESTADO DO AMAZONAS.



ESCREVA A LETRA INICIAL DAS FIGURAS ABAIXO E DESCUBRA O NOME DESSE FRUTO:

						
GATO	UVA	ABACAXI	RODA	ABELHA	NAVIO	ÁRVORE

PESQUISE, COM O SEU PROFESSOR, OS USOS DO GUARANÁ. DEPOIS, COLE, NO VERSO DESTA PÁGINA, O TEXTO COLETIVO CRIADO PELA TURMA.

Grupo 5 - Volume 3

42

Fonte: SAB (2012, V. 3 p. 42)

Nesta atividade, de início, a maior parte das professoras criticou o conteúdo por trazer um fruto desconhecido das crianças do Nordeste, que exemplificamos com as falas de três professoras: [...] começaria com a leitura da imagem porque não é um fruto conhecido das crianças do Recife [...] (**P1**); A jaqueira, uma planta daqui pelo menos que ele tenha contato. Porque na cabeça deles guaraná é um refrigerante, não é não? (**P7**); [...] o fruto nem daqui é, eles nem conheciam [...] ser uma fruta conhecida [...] (**P4**). Segundo **P1**, os volumes de G IV traziam cinco crianças cada uma representando uma região do Brasil, mas essa mesma ideia de apresentar os conteúdos contextualizados por elementos das cinco regiões se perdeu nos volumes de G V. Isso causou estranheza nas professoras, que sentiram a falta de contextualização da atividade.

Além disso, destacaram a complexidade da sílaba inicial da palavra guaraná (GUA) para se trabalhar a escrita e aspectos da CF, ao atrelar essas palavras com outras por meio da aliteração, por exemplo. A produção textual foi adaptada por algumas professoras e não foi realizada pela maioria. A questão da reprodução dos textos em tamanho reduzido foi o que causou a adaptação ou abandono dessa parte da atividade. Além disso, destacaram a falta de orientação no AE e MP sobre como seria essa produção.

Mais uma vez criticaram a falta de espaço para fazerem a atividade: “Veja o tamanho que eles colocam né? Muito pequeno.” (P8). Por terem reservado tão pouco espaço para a produção textual, o AE sugeriu a reprodução em tamanho reduzido. As professoras se esbarraram no embaraço de não terem como reproduzir o texto e o fato de ser pedido que o mesmo fosse colado no AE e não permitir a leitura coletiva e de forma apontada (junto às crianças) que as fez abandonar essa parte da atividade.

Mais da metade disseram ser a atividade inadequada e complexa para a EI, que ela era uma atividade além do nível das crianças, talvez mais apropriada para as crianças do 1º ano do EF. Apenas uma disse que a atividade era fácil, texto bom por ser informativo e que aproveitaram a deixa da sílaba complexa para apresentar outras palavras com sílabas complexas. Em relação à escrita alfabética, metade delas trabalhou os sons e as letras iniciais das figuras.

A identificação e escrita da letra ou da sílaba inicial de cada figura pareceram-nos que seria mais adequado para as crianças de G V. Mas identificar a letra inicial e escrever para formar outra palavra iniciada por sílaba complexa e cujo fruto era desconhecido das crianças do NE pareceu um tanto confusa a mistura das ações cognitivas. Não conhecer algo não impede a oportunidade de conhecer e ampliar os horizontes, mas desde que haja previamente algum sentido para se trabalhar esse algo. Porque se aparecer para a criança sem contextualização pode não atrair o interesse pelo distanciamento com a realidade vivida.

Na realidade, as palavras aparecem sem nenhuma consideração para com a complexidade ou não das sílabas, elas simplesmente estão lá na embalagem do brinquedo (flauta, dragão), das comilanças (Treloso, iogurte, sorvete), mas iniciar tão cedo por elas deixa o complexo processo de apropriação do SEA ainda mais complexo.

Atividade 7- Atividade de escrita foi escolhida porque oportuniza o uso do alfabeto móvel para formar palavras.

Figura 59- Atividade selecionada nº 7

QUE TAL SE A BRINCADEIRA CONTINUAR DE UM JEITO DIFERENTE?

DONA ANA, A COZINHEIRA DA ESCOLA, RESOLVEU FAZER UMA SOPA COM LEGUMES, ALMÔNDEGAS E MACARRÃO DE LETRINHAS PARA AS CRIANÇAS. OBSERVE, NO MATERIAL DE APOIO DESTE LIVRO, O PRATO DE SOPA QUE ELA SERVIU:

• O QUE ESTÁ FALTANDO?

NOSSA! A COZINHEIRA SE ESQUECEU DE COLOCAR O MACARRÃO DE LETRINHAS NA SOPA!

PARA AJUDÁ-LA, DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, UM DADO DE QUANTIDADES E AS LETRINHAS DO MACARRÃO E SIGA AS ORIENTAÇÕES DE SEU PROFESSOR.

USANDO ESSAS LETRAS, FORME PALAVRAS E COLE-AS NO ESPAÇO ABAIXO:



Grupo 5 - Volume 2 39

Fonte: SAB (2012, V. 2 p. 39)

Um pouco mais da metade das professoras reprovaram a forma como foi indicada a realização dessa atividade. **P2**, assim, avaliou: “Não era mais fácil deixar minha criança trabalhar com revista, com jornal, não é mais simples? Ou deixar eles mesmos criarem as próprias palavras com o alfabeto móvel?”.

A maioria das professoras, ainda, criticou o tamanho do espaço reservado à escrita das palavras e o tamanho, também, pequeno do alfabeto móvel. Uma das professoras levantou a questão das crianças não conseguirem sozinhas retirar ou destacar as letras móveis e, isso, exigia da professora tempo para ajudar as crianças. Apenas uma professora considerou o tamanho do alfabeto móvel bom para a EI. Quanto à adequação da atividade, disseram que não era uma atividade que as crianças pudessem realizar sozinhas, que era necessária a

mediação constante do professor. Poucas professoras disseram ter tido boa experiência quando realizaram tal atividade com a turma, e, isto, só ocorreu porque adaptaram-na.

Atividade 8- Atividade escrita que trouxe o tema da culinária. Oportunizou a escrita ou a formação de palavras com alfabeto-móvel e a produção textual. Sugeriu, ainda, que a professora reproduzisse a receita e a distribuísse as cópias, em tamanho reduzido, para as crianças.

Figura 60- Atividade selecionada nº 8



AGORA, TROQUE IDEIAS COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR SOBRE A VITAMINA QUE VOCÊS PREPARARAM E DEGUSTARAM:

- O QUE VOCÊ ACHOU DO SABOR DESSA VITAMINA?
- É UM SABOR DOCE OU SALGADO?
- E O QUE VOCÊ ACHOU DO CHEIRO DELA?
- A COR DO LEITE FOI ALTERADA DEPOIS QUE ELE FOI BATIDO COM OS OUTROS INGREDIENTES? POR QUÊ?
- SOBROU VITAMINA PARA REPETIÇÃO?
- O QUE FOI FEITO COM A CASCA DAS BANANAS?

SE VOCÊ PUDESSE ESCOLHER OUTRA FRUTA PARA PREPARAR A VITAMINA, QUAL SERIA? ESCREVA O NOME DESSA FRUTA:

CONVERSE COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR E ESCOLHAM OUTRA RECEITA DE VITAMINA PARA FAZER. NO VERSO DESTA PÁGINA, COLE A CÓPIA DA RECEITA QUE VOCÊS ESCOLHERAM.

Grupo 5 – Volume 2 45

Fonte: SAB (2012, V. 2 p. 45)

Todas as professoras disseram ser essa atividade possível de ser realizada porque as crianças gostam e se interessam muito em vivenciar atividades diferenciadas. Algumas professoras avaliaram esse tipo de atividade de forma entusiasmada.

De acordo com as entrevistas, quem conseguiu realizar a atividade fez de forma diferente da sugerida pelo AE. Em relação ao conteúdo, metade das professoras fez modificações na condução da atividade. Duas professoras trabalharam a escrita através de lista de frutas, construída coletivamente. **P4** cantarolou “Banana é bom pra fazer a vitamina (2x). [...] Eu não me frustrei com isso, não, de jeito nenhum, mas eu adaptei” (**P4**). Ela introduziu, portanto, o conteúdo com música. Três professoras trabalharam a escrita da palavra banana com alfabeto móvel, cópia ou escrita coletiva. Sobre o espaço para a escrita da palavra (fruta escolhida para fazer a vitamina), este foi considerado muito pequeno. Apenas **P5** disse que, embora possível de fazer, não realizou essa atividade com suas crianças porque exigia um trabalho bem maior, referindo-se ao preparo da receita.

As escolas recebem a merenda pronta e a cozinha da escola passou ser apenas o lugar onde servem a merenda. E por isso, trabalhar com o gênero receita na prática se tornou mais difícil como mencionaram metade das entrevistadas. As escolas não dispõem de utensílios como liquidificador e, para fazer uma simples receita de vitaminas, foi preciso que as professoras, que realizaram essa atividade, trouxessem de casa.

Além de trabalhar a escrita da palavra o EA trouxe, também, a produção textual. Apenas três professoras mencionaram ter realizado a produção textual; no entanto, fizeram críticas a sugestão de fazer cópias reduzidas para as crianças colarem no verso da página. **P1** considerou, isso, sem sentido e que só servia para colar uma página na outra, falou, ainda, que as crianças da EI precisam de texto em papel do tamanho de uma folha de ofício, no mínimo. A produção textual foi realizada por elas de forma coletiva e depois as crianças copiavam o pequeno texto diretamente em seus AEs. Destacamos, por fim, que esta foi uma atividade que trouxe divisão de opiniões. Enquanto 40% gostou da atividade, 50% aproveitou o conteúdo, mas mudou a abordagem metodológica para atender a necessidade da EI que acharam não estar sendo contemplada pelo AE no aspecto lúdico e/ou didático.

Atividade 9- Atividade de escrita do nome da criança, identificação da letra inicial, pesquisa em revistas e jornais da letra inicial do próprio nome e escrita espontânea de outras palavras, mas ofereceu reduzido espaço para a realização das atividades.

Figura 61- Atividade selecionada nº 9

QUANTOS NOMES!

QUE NOME VOCÊ DARIA: Atividade em que a criança compõe seu próprio livro, selecionando imagens.

921959 - Livro

- PARA A PERSONAGEM DA PÁGINA ANTERIOR QUE FAZ ANIVERSÁRIO NO DIA 06 DE JANEIRO?

SEU PROFESSOR VAI ENTREGAR UMA CÓPIA DA LISTA DOS NOMES DAS CRIANÇAS DA TURMA. COLE-A ABAIXO E, A SEGUIR, BRINQUE COM O JOGO **PAPA-NOMES**.

PARA O PERSONAGEM DA PÁGINA ANTERIOR QUE FAZ ANIVERSÁRIO NO DIA 30 DE SETEMBRO?

Grupo 5 - Volume 1

15

Fonte: SAB (2012, V. 1 p. 16)

Metade achou a atividade de escrita do nome fácil e até comum porque já foi uma questão bastante trabalhada desde o G IV e as crianças chegam ao GV com autonomia para escreverem até sem o auxílio da ficha. Já algumas das professoras disseram que as crianças, ainda, precisaram de auxílio do professor para realizar a escrita do nome e a identificação da primeira letra dele.

Mais uma vez se queixaram do espaço reduzido e que apenas na escrita do nome o espaço era suficiente. Pouquíssimas disseram que o espaço estava bom para fazerem de duas a três palavras.

Uma parte das professoras avaliou a adequação da atividade para a EI negativamente. Uma das professoras disse que adaptaria se tivesse que trabalhar essa atividade, que na verdade não chegou a realizar. **P4** assim a descreveu: “É muita redundância pra uma atividade só [...] Atividade desnecessária. Não leva a muita coisa não, a não ser (risada) a uma revolta pedagógica”. Sua descrição pareceu revelar o que outras professoras acharam da atividade porque fizeram as seguintes observações: trabalhar recorte e colagem de palavras com crianças pequenas e com certa quantidade de crianças e sem auxiliar de sala é muito difícil. Falaram que esta é uma atividade para ser realizada em casa, individualmente, com a assistência de alguém da família.

Destacaram, ainda, o enunciado inadequado ao usar a expressão “todos os exemplos que encontrar” pela indefinição de quantidade de palavras as quais deveriam ser encontradas. E o enunciado ‘escreva como souber outros nomes que iniciam com a mesma letra do seu nome’ dá margem para a cópia. Disseram que pode levar a criança a olhar seu nome em cima e copiar embaixo invertendo a ordem das letras para produzir “palavras novas”. Apenas duas disseram achar a atividade interessante.

Mas, de modo geral, não foi essa atividade bem aceita pelas professoras em sua maioria.

Atividade 10- Gênero textual de domínio público escolhido porque promove a brincadeira, explora palavras rimadas, oportuniza trabalhar a CF através da identificação das rimas.

Figura 62- Atividade selecionada nº 10

AS BRINCADEIRAS DE RODA SÃO CHAMADAS ASSIM PORQUE SÃO REALIZADAS EM CÍRCULO, COM CANÇÕES E COREOGRAFIAS.

ACOMPANHE A LEITURA DESTA CANTIGA DE RODA E BRINQUE COM SEUS COLEGAS:

FUI NO TORORÓ

FUI NO TORORÓ	Ô, DONA JOANA,
BEBER ÁGUA NÃO ACHEI .	Ô, DONA JOANA,
ACHEI BELA MORENA	ENTRARÁS NA RODA
QUE NO TORORÓ DEIXEI.	OU FICARÁS SOZINHA!
APROVEITA, MINHA GENTE,	SOZINHA EU NÃO FICO
QUE UMA NOITE NÃO É NADA ,	NEM HEI DE FICAR ,
SE NÃO DORMIR AGORA,	PORQUE TENHO JOÃO
DORMIRÁ DE MADRUGADA.	PARA SER MEU PAR.

Cantiga folclórica



• VOCÊ CONHECE ESSA CANTIGA DE RODA? 0E1204 Cantigas de roda Cantigas de roda, contendo a letra e o áudio das músicas.

• JÁ PARTICIPOU DE UMA BRINCADEIRA DE RODA COM ESSA CANTIGA?

ALGUMAS PALAVRAS, NESSA CANTIGA, FORAM ESCRITAS COM CORES DIFERENTES. COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR, PINTE AS PALAVRAS QUE RIMAM COM ELAS, USANDO AS MESMAS CORES.

Grupo 5 - Volume 3

17

Mais da metade das professoras gostaram da presença de rimas no texto e atribuíram importância a ela para o desenvolvimento da CF, que disseram já realizarem atividades como essa, independentemente do AE. Dessas, algumas falaram sobre a dificuldade de trabalhar a rima para além da oralidade e ter que chamar a atenção, também, para a escrita dessas rimas. Separamos algumas falas que expressaram essa dificuldade das professoras com o ensino das rimas: “[...] Dá para fazer alguma coisa. Fazer contra a vontade” (P2); “Quem faz livro, deveria ir pra sala de aula pra ver como é a realidade na prática” (P5); “[...] eu achava muito difícil, para as crianças encontrarem” (P7); “[...] Porque quando eu fui colocar a atividade de cara, eu já senti logo uma dificuldade imensa [...]” (P10).

De fato, o reconhecimento da rima (na escrita de duas palavras) não é fácil de ser identificado se esta não for trabalhada no dia a dia e, mais ainda, se não for aliada à escrita. Os AEs de modo geral não favoreceram muito esse tipo de atividade. As professoras que queiram trabalhar esse tipo de atividade precisaram buscar apoio em outros materiais. Trocaram a música por outra e agregaram à música da atividade, a parlenda **Hoje é domingo** e mostraram as crianças quais as palavras rimavam com outras.

Mesmo com as dificuldades encontradas com a rima, a maioria achou a atividade boa, legal, ótima, interessante, adequada, gostosa e ideal para se fazer no GV. A pouca frequência do trabalho com rimas, que ultrapasse apenas a leitura de textos DP, não diminuiu a importância de atividades como essa que deveria estar presentes mais vezes na EI.

Atividade 11- Atividade escrita e de destaque e cole com adesivos. Oportuniza completar as palavras com vogais, mas apresenta a palavra completa bem abaixo. Oportuniza explorar sons dos instrumentos musicais.

Figura 63- Atividade selecionada nº 11

HEITOR VILLA-LOBOS FOI APAIXONADO PELO ESTILO MUSICAL CHAMADO CHORO, EM QUE SE USAM O VIOLÃO, O CLARINETE E A FLAUTA.

PARA CONHECER ESSES INSTRUMENTOS MÚSICAIS, DESTAQUE AS PARTES QUE SE ENCONTRAM NO MATERIAL DE APOIO E COMPLETE AS IMAGENS A SEGUIR. COMPLETE, TAMBÉM, O NOME DOS INSTRUMENTOS, ESCRREVENDO AS LETRAS QUE FALTAM:



VI _ LÃ _



CL _ RINET _

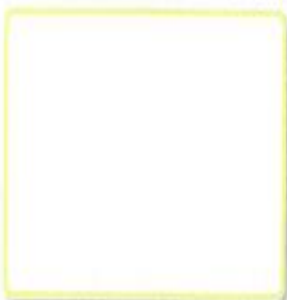


FLA _ TA

ÁGORA, ESCUTE O SOM DE CADA INSTRUMENTO. REPRESENTA, NOS ESPAÇOS A SEGUIR, POR MEIO DE DESENHOS, SUA IMPRESSÃO SOBRE O SOM PRODUZIDO POR ELES:



VIOLÃO



CLARINETE



FLAUTA

Grupo 5 - Volume 3

Fonte: SAB (2012, V. 3 p. 20)

Mais uma vez as professoras fizeram algumas críticas em relação ao trabalho de completar as palavras. Falaram a respeito da necessidade de um trabalho prévio para poder introduzir as palavras porque julgaram a atividade além do nível das crianças. Acharam também que as palavras deveriam estar sem todas as vogais e não apenas algumas. Outras observaram que identificar os fonemas vocálicos nas sílabas, mesmo sendo fácil, ainda pede a intervenção da professora. Resumindo, a maior parte encontrou algum ponto que considerou negativo na atividade. Apenas uma professora disse ter trabalhado bem a atividade, com o

apoio do CD que trouxe os sons dos instrumentos em uma de suas faixas os quais ajudaram as crianças a conhecerem mais sobre os sons deles.

Metade das docentes falaram que o instrumento clarinete foi muito difícil para apresentar para as crianças, apesar da figura no AE e do som no CD para aquelas que o receberam. Disseram que poderia ter sido substituído por outro instrumento mais comum como a flauta e o violão, ali presentes, e que algumas crianças os conheciam porque havia esses instrumentos nas igrejas que frequentavam. Apenas uma das escolas havia aula de música e professor da área que extrapolou a atividade do AE para trabalhar os sons dos instrumentos demonstrando na prática para as crianças, o que enriqueceu o trabalho das duas professoras dessa escola, participantes da pesquisa.

O que podemos resumir das avaliações das professoras foi que em média 70% das atividades foram reprovadas por elas por conterem aspectos negativos ao tratar a escrita alfabética com relação à metodologia proposta e ao espaço inadequado ou a falta de contextualização seja para a EI ou para a cultura local. Apenas a atividade 10 foi aprovada pelas professoras, apesar de traçarem algumas observações que não tinham haver com o conteúdo em si ou a abordagem, mas, sim, com a pouca frequência de se trabalhar com rimas. As atividades 1 e 8 dividiram as opiniões das professoras dentre as que gostaram e as que não gostaram.

Somos de acordo com muitas das opiniões expressas porque vimos que a presença de muitos textos de DP, nos quais podemos explorar rimas e aliterações, não garantiram que, no trabalho com a exploração dos princípios e convenções da escrita alfabética, a rima ou a aliteração fossem facilmente identificadas, porque a presença desses textos, na maioria das vezes, destinava-se apenas à leitura. Assim como vimos que as atividades de SEA, em relação à rima e a aliteração, deixaram a desejar em todas as categorias das habilidades cognitivas (leitura, identificação, contagem, formação, partição, exploração, cópia, escrita e outros). A dificuldade de se trabalhar a identificação de rima deve-se a isso, a sua pouca exploração e a completa ausência em relação à aliteração, o que é uma pena.

Concluímos, portanto, esta análise destacando que o SAB não propõe a exploração de forma intencional das diversas habilidades que podem contribuir para a compreensão pela criança do SEA, apesar do grande número de atividades presentes no AE destinadas à escrita e, principalmente, à leitura. Os textos, os jogos, as brincadeiras e demais propostas presentes no AE não pressupõem, de fato, a criança, sua usuária como um ser construtivo e ativo que precisa vivenciar, desde a EI, momentos em que faça: composição e decomposição das palavras em letras e sílabas, comparação entre as palavras, letras e sílabas; reflexões no nível

da rima e da aliteração com apoio de palavras orais e escritas; identificação, contagem, partição, exploração de palavras, letras e sílabas; formação de palavras com materiais diversos com orientações ao professor sobre as formas de intervenções, dentre outras importantes nesta etapa escolar. Com essas atividades, as crianças estariam desenvolvendo a consciência da palavra e da silábica para, então, explorar com maior autonomia a consciência fonológica. Cabe, portanto, aos docentes que, também, são usuários deste material criar as situações adequadas à EI no ensino da língua escrita e, ao mesmo tempo, burlar a prescrição dos AEs de cumprir o cronograma de execução de um rol de atividades que, por muitas vezes, são descontextualizadas e sem sentido.

Os sujeitos de nossa pesquisa que foram apenas de 10 professoras, reforçaram resultados de pesquisas anteriores com um número considerável de professores; como a de Adrião, Damazo e Galzerano (2013) que entrevistaram 314 professores da EI que adquiriram AEs em 2011 em São Paulo, e que se mostraram insatisfeitos com os AEs. Quando adotados os AEs como material principal da aula – muito comum pela falta de tempo dos professores – trazem consigo informações descontextualizadas da realidade das turmas (ANDRADE 2008, p. 84). Não se pode ignorar também, a questão financeira implicada na compra desses materiais que não saem barato para os municípios (BRITTO 2011, p. 14-15). As falas de algumas de nossas professoras revelaram a carência de outros recursos em algumas escolas públicas como papel para fazer cartazes, tinta para a impressora, utensílios para executarem uma receita com suas crianças, a ausência de jogos e brinquedos, além dos aspectos físicos da maioria das escolas públicas. Coisas essenciais para garantir de fato a qualidade para a EI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propusemos investigar a qualidade da escrita alfabética em AEs para a EI e a opinião das professoras sobre seu uso, além das avaliações delas a respeito das atividades. Concordamos que é papel da Educação Infantil desenvolver o potencial afetivo e cognitivo da criança, pois introduzir a criança na aprendizagem da escrita é conferir-lhe um direito. E se tratando de educação infantil pública, “[...] além de tarefa central é também uma questão de responsabilidade e justiça social...” (ARCE, 2010, p. 78).

No cenário de embates que envolvem esse segmento de ensino entraram os AEs. Bunzen (2001) alertou para o fato da presença e do uso de AEs na nova realidade das escolas brasileiras, ter se disseminado e, por isso mesmo, deve ser discutido sob olhar crítico, uma vez que passaram a integrar o sistema educacional do país. Os quatro AEs por nós analisados (SAB, A&B, ESC e PRO) nos ofereceram pistas de como concebem a EI, a criança, o professor e a língua escrita que nos fizeram pensar, ainda mais, sobre a suposta vantagem de sua adoção.

A&B foi o que apresentou maior quantidade de textos, mais atividades que mobilizaram as habilidades cognitivas, maior quantidade de atividades lúdicas e foi, também, o de maior número de atividades perceptivo-motoras. O foco no fonema foi o que pareceu distanciar o material das reais necessidades das crianças de GV, tendo em vista que as hipóteses iniciais que as crianças, comumente, na EI têm da escrita não lhes permite compreender o SEA como o AE espera, pela complexidade desse segmento (fonema) que não favorecem a compreensão. Na relação letrar e alfabetizar foi o segundo colocado, ocupou também a segunda posição na quantidade de textos do MP. O excesso de páginas e as orientações de como devem ser realizadas as atividades estruturam a aula, de tal modo, que aprisionasse o professor ao material. A ação docente de planejar, cuidadosamente, o uso do tempo e o desenvolvimento das atividades, como afirmou os autores no MP, significou seguir a risca todas as atividades ali prescritas. O professor, também, teve seu papel limitado ao de oferecer cuidados maternos e a maneira de aprender da criança foi definida pelas ações da repetição, da exploração e da imitação. As atividades desafiadoras mencionadas, na concepção de rotina, não foram muito condizentes na medida da capacidade das crianças da EI pela adição, segmentação e “pronúncia” de fonemas.

PRO foi o AE que se aproximou mais dos ideais de qualidade de um material para a EI. Em termos qualitativos se sobressaiu, em relação aos demais, ficando em primeiro lugar. As atividades do SEA apresentadas foram, na maior parte das vezes, reflexivas. Manteve a

primeira posição, dentre os AEs, na relação letrar e alfabetizar e perdeu sua posição no *ranking* considerando a quantidade de textos do AE, sendo, ainda, o terceiro AE na quantidade de atividades lúdicas. Foi o quarto nas atividades perceptivo-motoras, o que reforçou sua preocupação de não limitar o ensino infantil a atividades desse tipo. No MP foi o que menos apresentou textos. Na concepção de professor o apresentou como o protagonista da aula, que não precisa se render às sugestões do material de forma que perca sua liberdade para fazer outras intervenções. Quanto à língua escrita mostrou-se de acordo com as teorizações mais atuais, as quais compreendem a alfabetização e o letramento de forma integrada e que considera a criança, nesse processo, como sujeito ativo.

ESC foi o AE com menos quantidade de textos, também se mostrou aquém na proposta do SEA que ofereceu e pela ausência de atividades com reflexão dos princípios e convenções deste. O traçado de letras foi muito comum nesse material. Na relação texto e SEA, também, foi o último colocado, não buscou, na presença dos textos, tratar as três facetas linguísticas. Manteve-se em último lugar nas atividades lúdicas. Subiu para a segunda posição nas atividades perceptivo-motoras e, depois, para a primeira posição na quantidade de textos no MP. Mas, essa quantidade, com três gêneros diferentes em algumas ocasiões, não serviram para garantir o letramento em seu sentido pleno. Apresentou excesso de atividades em suas volumosas páginas. Não trouxe concepções no seu MP, foi preciso buscar no material que destinou as famílias. Neles, a professora teve seu papel comparado ao de uma mãe, numa definição bem simplória às famílias, perdendo a oportunidade de buscar a valorização desse profissional e fortalecer os laços família e escola. A criança foi concebida conforme a Constituição Federal e deu um salto qualitativo ao apresentar elementos importantes em seu material. Esses elementos (racial, ambiental, comportamental, tecnológico, artístico) contribuem com a quebra de estigmas e na formação humana da criança para uma sociedade plural, na qual vive. A língua escrita recebeu sugestões para serem, também, ensinadas pelas famílias através do incentivo dessas para que as crianças leiam embalagens de produtos. A sugestão nos pareceu muito boa, embora o próprio AE não tenha se voltado para esse tipo de gênero em nenhuma de suas páginas.

SAB foi o AE com menos textos, apresentou atividades de SEA que geravam certa reflexão, em alguns casos; porém, insuficientes ainda. Foi o terceiro na relação texto e SEA e o segundo nas atividades lúdicas e manteve-se nesse *ranking* nas atividades perceptivo-motoras e nos textos do MP. Apesar de seus quatro volumes, destinados a serem usados ao longo do ano letivo, este AE não deu indícios de direcionar a prática do professor de modo a não lhe permitir mudanças. Também, situou o professor como protagonista da aula que não

precisa se sujeitar ao material de maneira cega. As concepções de criança e de língua escrita estiveram de acordo com as teorizações atuais. Permanecem, porém, nossas críticas ao grande número de páginas previstas a serem usadas na EI o que pode inibir ao docente de tentar outras metodologias e se apoiar nesta coleção como o único material na sala.

No entanto, uma coisa são as definições no papel e outra bem diferente é como a “formação” dada aos professores, a chegada do material SAB por etapas, bem como o atraso nessa chegada favoreceram certo controle e delimitação da autonomia dos professores, conforme os depoimentos de nossas entrevistadas.

Em uma análise comparativa, embora os AEs apresentassem uma quantidade considerável de textos e até variedade, não encontramos uma preocupação para com a ampliação dessa variedade. Deixaram de apresentar, na maioria dos AEs, textos como os jornalísticos e comerciais. A grande quantidade de textos, pareceu querer assegurar o letramento, mas o que de fato apresentaram foi uma grande exposição de textos. Elementos que de fato contemplam que o letramento está sendo ampliado para as crianças (como as facetas interativas e sociodiscursivas) deixaram em grande medida de ser considerada por esses. Embora apresentassem muitos textos de DP, eles pouquíssimas vezes foram utilizados para tratar o SEA (ARAÚJO 2016). Deixaram portanto, de tratar as questões das rimas e aliterações proporcionadas por textos desse tipo.

O letramento multimodal (KISHIMOTO 2010) foi contemplado por esses materiais através das atividades para além dos textos. A interrelação entre textos impressos, visuais e auditivos possibilitaram o enriquecimento das experiências infantis através do brincar, do desenho, da pintura, do recorte e colagem, entre outras. Entre as atividades que contribuem com o letramento/literacia mais encontradas foram: observar/conversar, desenhar e pintar. Brandão e Leal (2010) falaram da importância do ensino na EI dar lugar não só a linguagem escrita, mas também aos demais tipos de linguagens a fim de favorecendo a expressão e o desenvolvimento infantil. Mesmo assim, consideramos que outros elementos envolvendo o lúdico como os jogos foram raramente contemplados. Também as brincadeiras que permitisse as crianças movimentar o corpo.

Nas atividades de SEA que mobilizaram as habilidades cognitivas, os quatro materiais deixaram a desejar em relação a presença de atividades com o fim de desenvolver a consciência fonológica. Ainda tratando do lúdico e da língua escrita, com atividade de aprendizagem misturada às brincadeiras, pudemos observar pouquíssima exploração das rimas e aliterações por parte dos materiais.

Apenas um AE (PRO) se sobressaiu mais que os outros na perspectiva do **Ler e escrever com significado na educação infantil** (BRANDÃO LEAL 2010) por ter se revelado um material um pouco mais preocupado em atender as perspectivas do letramento e da alfabetização de maneira concomitante. Mesmo sendo um fenômeno multifacetado, de acordo com Soares (2016, p. 35) deve ser desenvolvido em sua inteireza, por ser essa a natureza real dos atos de ler e de escrever.

Todos os AEs apresentaram muitas atividades perceptivo-motoras como uma forma de preparação para a escrita, deixando transparecer que esse é o papel da EI. Nascimento (2012) afirmou que a EI não é um *devoir*, não é ela preparo para etapas posteriores de ensino, porém não foi o que nos provaram os AEs analisados (uns mais que outros) pelo fato de mostrarem muitas atividades que pouco contribuem para a aprendizagem dos princípios do SEA.

Mas eles se superaram em relação à quantidade geral de textos do MP, bem mais do que os AEs. No quesito variedade privilegiou as cantigas e adivinhas. Nas habilidades de SEA estiveram: a escrita como souber e com menos atividades de cópia. As rimas e aliteraões não foram tratadas de forma satisfatória nem nos AEs e nem nos MPs. Os materiais negligenciaram a importância de trabalhar com esses segmentos da língua escrita. Das atividades Outros, que nos chamaram a atenção, estão traçar letras e “pronunciar” fonemas, ambas de nenhum grande proveito para as crianças compreenderem o SEA. Um dos AEs (A&B) se deteve em atividades centradas no fonema. O AE ESC se mostrou aquém pela maneira como trouxe as atividades de SEA com traçados e cópias de letras que muito lembrou as cartilhas. SAB se mostrou no meio termo e apenas PRO se saiu melhor que os demais.

No discurso das concepções seria quase tudo perfeito, não fosse pelas contradições das próprias atividades que propuseram e da maneira como conduziram o fazer pedagógico. A autonomia do professor é (foi) nesses materiais desrespeitada, mesmo que discursivamente dissessem o contrário. A descontextualização das atividades foi apontada por Andrade (2008) como a consequência da fragmentação do conhecimento, por sua produção em série e que na verdade, o ensino apostilado assim como qualquer outro bem da indústria cultural não produzem; só reproduzem.

Considerar a opinião das professoras foi importante para oportunizar que teorizassem sobre sua própria prática, explicitando o que estava implícito (CHARTIER). E, ao dar voz a essas profissionais, constatamos uma insatisfação muito grande pela aquisição de um material que influenciou e interferiu em suas práticas, sem que tivessem a possibilidade de escolha. Das onze atividades de SAB usadas na entrevista com estas professoras, 70% foram reprovadas por elas, justamente, pelo distanciamento apresentado para com a realidade e a

maneira como sugeriam a condução das atividades de língua escrita. Desta forma, confirmamos que, mesmo que os AEs sejam planejados para inserir mudanças e impor conteúdos e modos de ensino, as professoras buscaram e criaram seus próprios dispositivos, conforme apontado por Chartier (2002). Teorias, metodologias, técnicas, procedimentos e discursos foram por elas (re)formuladas na tentativa de apontar encaminhamentos para o que tinham diante delas e que destoava do perfil de suas turmas.

Concluímos esse trabalho, com a sensação de que são necessárias mais discussões à respeito desses materiais para a EI. Uma vez imposto ou adotado o AE, com ou sem a permissão do professor (defendemos que não seja implantado de forma nenhuma), é preciso criar mecanismos de avaliação que torne menos desastrosa a sua presença. Investimentos na formação docente em serviço desconstrói a falácia de que a EI necessita de LD/AE ou de que os professores são despreparados, como está difundido na mídia. A presença desses materiais enfatiza essa ideia e pode acomodar o professor, mas não se pode minimizar, por isso, o seu papel e importância.

É preciso pensar em novas políticas para a formação desse professor e como dar efetivação a essas políticas, o mesmo também deve ser feito em relação as políticas que garantam a qualidade para a EI (IQUEI, BRASIL 2009).

Para pesquisas futuras, sugerimos a análise de mais AEs utilizados em Pernambuco para dar uma visão mais geral e ampla da crescente presença ou não desses materiais em nosso estado. Pesquisar os demais materiais ou recursos que compõem os “pacotes” como portais, mesa interativa, simulados de avaliações da aprendizagem, o uso do recurso na prática docente (permanências e alterações das propostas) e a comparação entre LD e AE para possíveis contrastes e semelhanças entre eles. Além disso, é interessante estudar de forma aprofundada os demais eixos da LP, tendo em vista que identificamos algumas atividades que os envolviam.

Enfim, proporcionar as crianças à aprendizagem da escrita não significa antecipar a sistematização da alfabetização, mas permitir a familiarização com a língua escrita, já oportunizada para as crianças da classe média (MORAIS, 2015). A aprendizagem de um objeto cultural tão relevante não pode se restringir a apenas alguns como um privilégio de poucos. Precisa ser democraticamente conferida, a partir das brincadeiras e interações, abrangendo todas as suas facetas; de forma prazerosa e significativa desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ADAS, A.; MUSA, C. **Coleção PROSINHA**, nível 3: Educação Infantil- 1. Ed.- São Paulo: Saraiva, 2012.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L.R.G. Uma modalidade peculiar de privatização de educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**. Out 2009, Vol. 30, no 108, p. 799-818.
- _____. (coord.). Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre as políticas educacional local (fase 2). 2012.92p. **Relatório de Pesquisa** – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 – PUC/SP. ago. 2013, p. 434-460.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. e MORAIS, A.G. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In LEAL, T.; SILVA, A. **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa**: computadores, livros... e muito mais. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ANDRADE, F. B. de. **Os “pacotes didáticos” e a autonomia do professor**. Dissertação (mestrado) — Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2008.
- AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos**. In: 32ª reunião anual da ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Rio de Janeiro: Armazém das Letras Gráficas e Editora Ltda, 2009. p. 13-318.
- ARAÚJO, L. C. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? In.: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M.. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo. ARCE, A.; MARTINS, L. M.. (org.). In: **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª Edição.
- AQUINO, S. B; ALBUQUERQUE, E. B de. **O trabalho com consciência fonológica na Educação Infantil e processo de apropriação da escrita pelas crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- BARDIN, L. L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1979.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In.: **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: (1988).
- _____. COLTED. **Utilização do livro didático: material básico dos cursos de treinamento para professores primários**. Brasília: MEC, 1970.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998- Brasília, DF: MEC/SEF, 3v.

_____. Lei n. 11.494, de 24 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – **FUNDEB**. Brasília, 2007.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/CEB. Resolução CEB n. 5/09. Brasília, DF, 2010.

_____. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Cidades [on line]. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=261160&search=pernambuco>
Acessado em: 15 nov. 2016.

_____. Decreto nº 91.542, de 19/8/85. PNLD. Brasil, Brasília, 1985. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> Acessado em 07 mai. 2017.

_____. PNBE. Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>
Acessado em 07 mai. 2017.

_____. Centro de Estudos da Consultoria do Senado Federal. Brasil: Brasília, 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados> Acessado em: 20 de jan. de 2017.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. *Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa?* IN: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (orgs). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, (2010).

BRANDÃO, A. C. P.; CARVALHO, M. J. P.. As fichas de atividade de linguagem escrita na Educação Infantil. IN: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (orgs). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, (2010).

BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, A. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. In.: **Revista Educação** (PUCRS. Online), n. 3, 2017.

BREGUNCI, M.G.C. e SILVA, C.R. Avaliação de livros didáticos por professores de alfabetização e língua portuguesa e subsídios para o programa nacional de livros didáticos. 25ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo** / A. Accardo I. et al. I – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BUNZEN, C. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: **Ao pé da letra**, Pernambuco, v.3, n.1, 2001, p. 35-46.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009, p. 269-283.

CASSIANO, C. C. de F. Sistemas Estruturados de Ensino e mercado editorial brasileiro. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Manaus, AM – 4 a 7/9/2013.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CORRÊA, R. L. T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052>> Acessado em: 07 mai. 2017.

CORREA, B.; ADRIÃO T. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. - v. 30, n. 2, mai./ago. 2014, p. 379-396.

CRUZ, M. do C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

CHIMELLO, J. Z.; BUNZEN, C.. Sistema apostilado e ensino de leitura para as crianças do 2º ano nos municípios paulistas. In: **Revista Contemporânea de Educação**, nº 12 – agosto/dezembro de 2011, p. 36-60.

CHARTIER, Anne Marie. Um Dispositivo sem Autor cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 3, jan./jun. 2002.

_____. **Práticas de leitura e escrita - história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

DANTAS, F. B. A. ; ALMEIDA, C. M. C. . Os "pacotes didáticos" no ensino fundamental. In: **Educação em Foco**, Belo Horizonte: UEMG, v. 17, p. 229-253, 2014.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. S (Eds.). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. e LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FERREIRA, K. ; CORREA, B. C. . A gestão na educação infantil perante o uso de material apostilado de ensino. In: **Segundo Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**. Pesquisa com crianças: Desafios éticos e metodológicos, 2014, Porto Alegre. Segundo Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Pesquisa com crianças: Desafios éticos e metodológicos, 2014. p. 1-11.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP. v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012, p. 379-404.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan. /abr. 2004

GÉRARD, F. M; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto, 1998.

GOMES, C. M.; MORAIS, A. G. **Apostilados escolares de língua portuguesa na Educação Infantil: uma análise da coleção Sistema de Ensino Aprende Brasil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pernambuco.

LEITE, T. M. S. B. R.; MORAIS, A. G. . O conhecimento do nome das letras e sua relação com a apropriação do sistema de escrita alfabética.. In: 8º ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. 2008.

- LORENZO, N. O.; BRANDÃO, A. C. P. O livro didático para a educação infantil: análise da coleção Burity Mirim. 2014. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal de Pernambuco.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo (SP): EPU, 1986.
- KICH, M.; RAMOS, F. B. Literatura infantil: políticas e concepções. In.: **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 242-245, jan./dez. 2010.
- KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In.: **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010.
- KUHLMANN JR., M. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.
- MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). **Literacies in Early Childhood**. Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 35-54.
- MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos (p.71-78). In: **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª Edição.
- MAZZUCHELLI, D. S. R; RODRIGUES, A. C. A.; OLIVEIRA, J. B. A. **Meu Livro de Atividades – Pré II/-** Brasília: IAB, 2011.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- _____. Base nacional comum curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/67> Acessado em: 26 Jun. 2018.
- MORAIS, A. G.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da língua escrita e da notação alfabética na educação infantil: análise da BNCC antes e depois do golpe. In: **VII epePE- Encontro de pesquisas educacionais em Pernambuco- diálogo entre saberes**, 2018. Recife- PE/ Comunicação oral, 2018.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. In. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012, p. 59-80.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- PHILLIPS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.
- STIVAL, Simone. Educação Infantil: grupo 5: integrado por eixos/ **Sistema de Ensino Aprende Brasil-** Curitiba:: Positivo, 2012.
- PAULA, M. F.; MORAIS, A.G. **Os livros didáticos produzidos na área de linguagem voltados à educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

PINHEIRO, D; ADRIÃO, T. Parcerias entre municípios paulistas e a esfera privada para a aquisição de “sistemas” de ensino apostilados na educação infantil. XXIV Simpósio Brasileiro – **III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**, 2009.

REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED- Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. **XI ANPED SUL**, 2016. Curitiba – Paraná./ Resumo de Comunicações Científicas, 2016. fol.16.

_____. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **IX ANPED SUL**, 2012. Caxias do Sul – Rio Grande do Sul./ Resumo de Comunicação Científica, 2012. fol. 12.

RODRIGUES, A.; PRESSER, M.; SCALA, R. L. **Coleção Trenzinho: estação criança**, 2/ 1 ed. Renov. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2015.

SIMONE, E. Educação infantil: grupo 4: integrado por eixos/ Simone Estival.; ilustrações Andréa Nhor... [et al.]. - Curitiba: Positivo, **Sistema de Ensino Aprende Brasil**, v. 1 a 4, 2012.

SILVA, Rute da. A implantação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses. Florianópolis, 2009. (mestrado).

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação da UFSC**. Florianópolis, v. 24, n. 2, jul. / dez., p. 393-417.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**/ Magda Soares - São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6. ed. Madrid: Akal/ Básica del Bolsillo, 2002.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO – PERFIL DO PROFESSOR DA EI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Cursos de Mestrado e Doutorado

Nome _____ Data de Nascimento _____

1. FORMAÇÃO

Ensino Superior/ Curso:

Instituição: _____

Ano de conclusão _____

Ensino Pós-graduação/Curso:

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Total de anos de experiência na docência: _____

Anos de experiência na docência – Educação Infantil: _____

Anos de experiência na docência – Ciclo de Alfabetização: _____

Anos de experiência na docência – Anos finais do Ensino Fundamental I: _____

Turmas que lecionou nos últimos 5 anos:

2012 _____ 2013 _____
2014 _____ 2015 _____ 2016 _____

Trabalha em outra escola? Sim () Não ()

Outra Rede de ensino que leciona: particular () municipal () estadual ()

Turma que leciona: _____ turno: _____

Se leciona na mesma escola em outro turno, qual a turma? _____

Qual o turno? _____

Exerce outra atividade profissional? _____

Já exerceu um cargo de gestão na escola? _____ Qual? _____

Período em que exerceu essa (s) função _____

3. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Você usou o livro adotado na Rede Municipal para a Educação Infantil?

() Sim () Não

Você concorda em participar da pesquisa? A Pesquisa consistirá em entrevista.

() Sim () Não

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Cursos de Mestrado e Doutorado

Título da pesquisa: Análise comparativa da qualidade das atividades voltadas à apropriação da escrita alfabética presentes nos Apostilados Escolares e Livros Didáticos para a Educação Infantil: o que dizem as professoras?

Pesquisadora: Cristina Maria Gomes Silva, sob orientação da professora Magna do Carmo Silva (UFPE)

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntária da pesquisa supracitada.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo desse trabalho é investigar quais atividades de leitura estão presentes nos volumes de Apostilados Ensino (AEs) destinados à Educação Infantil e qual a opiniões dos professores sobre estes recursos.
2. Como procedimentos metodológicos serão realizados: análise documental dos livros Apostilados de Ensino, usados na Educação Infantil na área de Linguagem e entrevista semi-estruturada com os professores.
3. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima.
5. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas com caráter científico e omitindo a identidade do participante.
6. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Recife, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do professor(a) participante

Assinatura da aluna de Mestrado/PPGE-UFPE

Assinatura da Orientadora/PPGE-UFPE

APÊNDICE C- TABELAS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL DAS COLEÇÕES

Bloco I – Classificação dos Gêneros Textuais

Pág.	Gênero textual	Título	Autor	Desdobramentos dos textos

Bloco II – Classificação por operações ou habilidades cognitivas realizadas pelas crianças

LEITURA

Leitura de letras/alfabeto com auxílio
 Leitura de letras/alfabeto sem auxílio do professor
 Leitura de sílabas
 Leitura de palavras como souber (pseudoleitura)
 Leitura de palavras com auxílio
 Leitura de palavra escrita com apoio de figuras
 Leitura de palavra com apoio gráfico (rótulo, palavras estáveis)
 Leitura do nome do aluno
 Leitura/ descoberta de palavras (dentro de palavras lidas)
 Leitura de frase
 Leitura de frases com auxílio
 Leitura de texto da tradição oral
 Leitura de texto com auxílio do professor

IDENTIFICAÇÃO

Diferenciação de letras/ palavras/ números/ outros
 Identificação de letra
 Identificação de letras em posição X (inicial, medial e final)
 Identificação de letras (iguais) em palavras
 Identificação de letras (iguais/ diferentes) em sílabas
 Identificação de vogais em sílabas
 Identificação de vogais em palavras
 Identificação de letras/som inicial de palavras com apoio de figuras
 Identificação de sílabas em posição X (inicial, medial e final) com correspondência escrita
 Identificação de sílabas em posição X sem correspondência escrita
 Identificação de sílabas iguais em palavras
 Identificação de palavras em textos
 Identificação de palavras com apoio de figuras
 Identificação de palavras dentro de palavra
 Identificação de palavras que possuam a letra X e posição X (inicial, medial e final)
 Identificação de palavras que comecem com a letra X

Identificação de palavras que possuam a sílaba X em posição X
 Identificação de rima com correspondência escrita
 Identificação de rima sem correspondência escrita
 Identificação de aliteração com correspondência escrita
 Identificação de aliteração sem correspondência escrita
 Identificação de frases em texto

COMPARAÇÃO

Comparação de palavras/sílabas quanto à disposição de letras
 Comparação de palavras quanto à disposição de sílabas
 Comparação de sílabas quanto ao número de letras
 Comparação de palavras quanto ao número de letras
 Comparação de palavras quanto ao número de sílabas
 Comparação de palavras quanto à presença de letras iniciais iguais
 Comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/diferentes
 Comparação de frases quanto à presença de palavras iguais/diferentes
 Comparação com escrita convencionada (de palavra) para auto avaliação

CONTAGEM

Contagem de letras em sílabas
 Contagem de letras em palavras
 Contagem de sílabas em palavras
 Contagem de palavras

PARTIÇÃO

Partição oral de palavras em sílabas
 Partição escrita de palavras em letras
 Partição escrita de palavras em sílabas
 Partição escrita de frase em palavras

FORMAÇÃO

Formação de palavras a partir de letras dadas
 Formação de palavras a partir de letra dada para leitura posterior
 Formação de palavras a partir de sílabas dadas para leitura posterior
 Formação de palavras “outros” alfabeto móvel/ força
 Formação de frase sem correspondência escrita, a partir de palavra escrita com apoio de figura
 Formação de frases sem correspondência escrita, com rima

EXPLORAÇÃO

Exploração de diferentes tipos de letras
 Exploração da ordem alfabética
 Exploração da ordem alfabética em contexto de uso
 Exploração da segmentação das palavras
 Exploração da relação som/grafia fonemas
 Exploração da pontuação

CÓPIA

Cópia de letra
 Cópia de sílaba

Cópia de palavra
 Cópia de palavra
 Cópia do nome do aluno
 Cópia de frase
 Cópia de texto
 Cópia de texto com diferentes tipos de letra

ESCRITA

Escrita de letra
 Escrita de sílaba (inicial, medial e final) de palavra
 Escrita de palavra com letra cursiva
 Escrita de palavra a partir de letra /sílaba dada
 Escrita do nome do aluno
 Escrita de palavra como souber
 Escrita de palavra com auxílio do professor
 Escrita de palavra com aliteração
 Escrita de palavra com rima
 Escrita de frase com auxílio
 Escrita de frase com souber

COMPLETAR

Completar palavra com vogais (com apoio de figuras)
 Completar a ordem alfabética
 Completar palavra com letra inicial com apoio de figuras e banco de letras
 Completar palavra com sílaba inicial com apoio de figuras e banco de sílabas
 Completar palavra com letras (inicial, medial, final) com apoio de figuras e banco de letras

OUTROS

Palavras escritas pelo professor
 Digitar letras no PC (vogais, consoantes) /palavras
 Traçar letras (cobrir)
 Formação de rima pelo professor sem correspondência escrita
 Identificação de som/palavra sem correspondência escrita
 Identificação de imagem/figura que começa com letra X

Bloco III – Classificação por Unidades de análise

Atividades envolvendo letras

Leitura de letra
 Cópia de letra
 Identificação de letras (vogais ou consoantes)
 Identificação de letras em posição X (inicial, medial, final)
 Identificação de letras iguais em palavras
 Identificação de letras iguais/diferentes em sílabas
 Identificação de letra inicial de palavras com apoio de figuras
 Contagem de letras em sílabas

Contagem de letras em palavras
 Exploração da ordem alfabética
 Exploração dos diversos tipos de letras
 Escrita de letra
 Escrita de letras com apoio de figura
 Formação de palavras a partir de letras dadas
 Formação de palavras a partir de letras dadas para leitura
 Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes
 Comparação de palavras quanto ao número de letras
 Comparação de palavras quanto à disposição (ordem) das letras
 Partição escrita de palavras em letras
 Completar palavras com letra (vogal ou consoante)
 Diferenciação de letras/palavras/números/outros

Atividades envolvendo sílabas

Leitura de sílaba
 Cópia de sílaba
 Contagem de sílabas em palavras
 Contagem de sílabas em palavras com auxílio do professor
 Identificação de sílaba (em posição X) com correspondência escrita
 Identificação de sílabas iguais em palavras
 Comparação de sílabas quanto à disposição (ordem) de letras
 Comparação de sílabas quanto ao número de letras
 Partição escrita de palavras em sílabas
 Partição oral de palavras em sílabas
 Completar palavras com sílabas
 Formação de palavras a partir de sílabas dadas ok
 Escrita de sílaba (inicial, medial, final) de palavra

Atividades envolvendo outras unidades fonológicas

Exploração da relação som/grafia
 Identificação de rima ok (com e sem correspondência escrita)
 Escrita de palavra com rima
 Identificação de aliteração (com e sem correspondência escrita)
 Identificação de palavra dentro de palavra

Atividades envolvendo palavras

Leitura de palavras como souber (pseudoleitura)
 Leitura de palavras com auxílio
 Leitura de palavras escrita com diferentes tipos de letras
 Leitura de palavra com apoio (figuras, rótulos, palavras estáveis)
 Escrita de palavras ok (com auxílio)
 Escrita de palavras como souber
 Escrita do nome do aluno
 Cópia de palavras
 Cópia de palavras com uso da letra cursiva
 Identificação de palavras (com apoio de figuras)
 Comparação de palavras com a escrita convencional
 Contagem de palavras em frases
 Contagem de palavras em texto

Escrita de palavras outros (professor)
Formação de palavras com uso do alfabeto móvel

Atividades envolvendo frases

Leitura de frases (com auxílio)
Escrita de frase (como souber)
Escrita de frase com auxílio
Escrita de frase como souber
Cópia de frases
Identificação de frases em texto
Comparação de frases quanto à presença de palavras iguais/diferentes
Partição escrita de frases em palavras
Completar frases com palavras com apoio de banco de palavras

Atividades envolvendo textos

Leitura de texto com auxílio do professor
Leitura de texto da tradição oral com auxílio
Escrita de texto coletivo
Cópia de texto

Bloco IV – concepções e conceitos presentes no MP

Volumes de AEs	Concepção de rotina	Concepção de criança	Concepção de profº	Concepção de linguagem/língua escrita

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

1. Há alguma relação entre o que você vivenciou no seu processo de inserção no mundo da leitura e da escrita e a sua prática de hoje de ensino na Educação Infantil, no grupo 5? Quais aspectos desse processo influenciam sua prática hoje?
2. Como você geralmente planeja as suas aulas de leitura e escrita na sua turma? Com qual regularidade elas acontecem?
3. Existe algum(ns) material (is) ou procedimento/atividade que você se utiliza para fazer esse planejamento sabendo que as crianças estão na Educação Infantil e em processo de alfabetização por já estarem refletindo sobre aspectos da língua escrita? Quais?
4. Você costuma ler livros de literatura para as crianças? Com qual frequência você lê? Que tipo de livro você lê? (contos, fábulas, poemas, poesias, histórias, etc.). Qual é o objetivo que você tem ao escolher esses livros que serão lidos para as crianças?
5. Você é de acordo com a aquisição de coleções de AEs para o trabalho na Educação Infantil? Por quê?
6. O município de Recife adotou em 2014 uma coleção para a Educação Infantil. O que pensa sobre isso?
7. Você gostaria de ter tido a oportunidade de escolher o recurso didático com o qual gostaria de trabalhar? Por quê?
8. Os AEs chegaram em tempo? Chegaram em quantidade suficiente para a turma?
9. Você recebeu algum tipo de instrução ou formação para usar o material escolhido pela secretaria de educação do município? Se sim, quem ofereceu, de que forma e em que período (começo, meio, final do ano letivo)?
10. Os AEs vieram acompanhados de CD?
11. Como foi o acesso ao portal Positivo?
12. Você sentiu algum tipo de monitoramento para uso do AE? Se sim, como?
13. Você utilizou o AE como material de apoio ou como material principal?
14. O que o AE não contemplava que você sentiu falta? Atendia ao perfil da turma?
15. No que se refere à coleção, de um modo geral, como você avalia o material adquirido pelo seu município (material, composição gráfica, as atividades)?
16. Você vê a introdução de AE na EI como uma tentativa de aproximar o ensino infantil do que é o EF?
17. O AE tirou sua autonomia?