



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Thais Thalyta da Silva

**O ENSINO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA NO FINAL DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: concepções e práticas de docentes**

Recife
2018

THAIS THALYTA DA SILVA

**O ENSINO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA NO FINAL DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: concepções e práticas de docentes**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e linguagem

Orientador: Prof.º Dr.º Artur Gomes de Moraes

Recife
2018

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

S586e Silva, Thais Thalyta da.
O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil: concepções e práticas de docentes / Thais Thalyta da Silva. – Recife, 2018.
222 f. : il.

Orientador: Artur Gomes de Moraes
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências

1. Educação infantil. 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Compreensão na leitura. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Moraes, Artur Gomes de (Orientador). II. Título.

372.6 (22. ed.) UFPE (CE2019-018)

THAIS THALYTA DA SILVA

**O ENSINO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA NO FINAL DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: concepções e práticas de docentes**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 22/10/2018

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes

1ª examinador

Prof. Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão

2ª examinadora

Prof. Dr. Alexsandro da Silva

3ª examinador

Prof. Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

4ª examinadora

Prof. Dra. Liane Castro de Araújo

5ª examinadora

À minha amada filha Flora, companheira de
vida que me clareou o sentido do amor,
poesia que cultivo e me faz feliz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a vida e tem me dado força para conseguir alcançar meus objetivos pessoais e profissionais.

Ao grande amor da minha vida, Flora, que me titulou mãe ainda no processo inicial desse trabalho, lançando-me o desafio de exercer a maternidade e desenvolver-me como pesquisadora. A mulher que sou hoje, e que me enche de orgulho, nasceu com ela.

À minha mãe, Silvana, e minha avó, Zilda, pelo incondicional amor e cuidado que tem sempre dedicado a mim e minha filha.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes que com toda sua dedicação, sabedoria e paciência, tem colaborado de forma grandiosa com minha formação. Durante o processo de doutorado, destaco, sobretudo, sua empatia diante de minha condição materna. Sua compreensão, atenção e motivação foram fundamentais para a produção e finalização desse trabalho.

Às escolas participantes da pesquisa por abrirem-me as portas para a realização da mesma, e às professoras e alunos que se disponibilizaram a participar desse trabalho de investigação.

Aos grandes mestres que tive na graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação pelas valiosas contribuições para a minha formação.

A todos os meus alunos da graduação, por colaborarem com meu crescimento profissional e partilharem vivências tão significativas.

Ao Centro de Estudos de Educação e Linguagem, que me oportunizou novas experiências no campo de formação, especialmente a atuação no PNAIC. Nesse, destaco toda a equipe do Pnaic da Educação Infantil, em especial as queridas Ester, Carol, Bia, Wilma, Julia, Hurika, Silvia, Aline, Jane, Dayse, Erika, Luciana e Antonietta pelas trocas e construções que tanto enriqueceram minha formação.

A toda equipe da Escola de Educação Básica da UFPE, pelo acolhimento, compreensão e ajuda no momento final do doutorado.

Aos amigos que conquistei no Mestrado e tornaram-se parte importante de minha vida, sempre apoiando, torcendo e ajudando para além da academia: Vinicius, Tarciana e Sandra.

Aos queridos amigos, Sthenio, Thais, Juanna, Natália, Panmela, Rafael e Débora, que desde a graduação vem emanando tanta energia positiva e carinho para mim.

À meu pai, Rogério, sua esposa Tuzinha, e meus irmãos, Diógenes e Rogério, que sempre tem me incentivado e se orgulhado de minhas conquistas.

À minha tia, Rosangela, meu tio Osman, minha madrinha Auxiliadora e meus primos: Felipe, Renata, Marcelo, Carla e Thiago, por torcerem pelo meu sucesso.

A todos vocês, e tantas outras pessoas queridas que vem torcendo por mim, sou extremamente grata!

Tratado geral das grandezas do ínfimo

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.

Meu fado é o de não saber quase tudo.

Sobre o nada eu tenho profundidades.

Não tenho conexões com a realidade.

Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.

Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as
nossas).

Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.

Fiquei emocionado.

Sou fraco para elogios.

(BARROS, Manoel de. 2001. pp.11.)

RESUMO

Defendendo o trabalho com a modalidade escrita da língua na Educação Infantil, a pesquisa buscou: I) caracterizar a prática de professoras, o cotidiano de suas salas de aula, para identificar suas rotinas e o lugar dedicado ao ensino da língua portuguesa - e, especificamente, da sua modalidade escrita - no último ano da Educação Infantil; II) identificar e analisar as concepções e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa das professoras investigadas, de modo a conhecer que atividades priorizavam e como as conduziam; e III) identificar os recursos didáticos que as professoras usavam para ensinar a notação alfabética e para praticar a leitura e escrita de textos, examinando os critérios para sua escolha e a coerência com as concepções que elas, docentes, expressavam. Para tal, investigamos as práticas de três professoras do final da Educação Infantil, indicadas por seus pares, sendo uma da rede privada e duas de redes públicas da Região Metropolitana do Recife. A coleta de dados se deu a partir da observação de 20 jornadas de aulas de cada docente, que aconteciam por semana completa, além de entrevista ao final das observações. Constatamos que as docentes tinham uma rotina estruturada de trabalho, mas com pouca incursão de práticas intencionais com a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Dentre os eixos de ensino da língua, a apropriação do sistema de escrita foi o mais trabalhado, contudo, de forma pouco significativa. As três professoras diziam ter o objetivo de trabalhar principalmente o reconhecimento das letras, no entanto, as atividades mais presenciadas eram de escrita do nome próprio e a cópia de palavras. As atividades das professoras 2 e 3, das redes públicas, sempre partiam da exposição de uma família silábica. Os discursos sobre a leitura revelaram que a leitura era reduzida a um processo de decodificação. Apesar disso, a leitura de textos, em geral, estava presente no cotidiano das turmas, sendo realizada, principalmente, pelas professoras para seus alunos, mas sem preocupações com o ensino de compreensão leitora. As professoras 1 e 3 realizaram poucas questões pontuais sobre os textos lidos e a Professora 2 sequer conversou sobre nenhuma das leituras realizadas. A produção de textos era concebida pelas docentes, grosso modo, como um eixo mais difícil de ser trabalhado com as crianças da Educação Infantil, de modo que só uma delas fez uma atividade de produção de uma lista. Quanto aos recursos didáticos, também não foi registrada grande variação nos casos acompanhados, nem nos discursos e nem nas práticas

docentes, sobretudo no caso da Professora 2. No eixo do sistema de escrita, os recursos mais utilizados eram as fichas de atividade. Na leitura, os livros literários eram recursos bastante presentes, menos no caso da Professora 2 que lia mais frequentemente os textos das fichas de atividade. A pesquisa aponta a necessidade de discutir e situar melhor o lugar da leitura e da escrita de textos e de palavras na Educação infantil, para colaborar com a fundamentação e desenvolvimento de práticas mais coesas, que valorizem e respeitem as crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura e compreensão de textos. Ensino da escrita alfabética. Recursos didáticos. Rotina.

ABSTRACT

Defending work with the written language in Infant Education, the research sought to: I) characterize the practice of teachers, the daily life of their classrooms, to identify their routines and the place dedicated to teaching the Portuguese language - and specifically , of his written modality - in the last year of Early Childhood Education; II) to identify and analyze the teaching-learning pedagogical conceptions and practices of the Portuguese language of the investigated teachers, in order to know what activities were prioritized and how they were conducted; and III) to identify the didactic resources that the teachers used to teach alphabetic notation and to practice reading and writing texts, examining the criteria for their choice and the coherence with the conceptions they expressed. To do this, we investigated the practices of three teachers at the end of Early Childhood Education, indicated by their peers, one of the private network and two of public networks in the Metropolitan Region of Recife. The data collection was based on the observation of 20 days of classes of each teacher, which happened for a full week, besides an interview at the end of the observations. We found that teachers had a structured routine of work, but with little incursion of intentional practices with the written modality of the Portuguese Language. Among the axes of teaching the language, the appropriation of the writing system was the most worked, however, in a small way. The three teachers claimed to have the purpose of working mainly on the recognition of letters, however, the most attended activities were writing of the proper name and the copy of words. The activities of teachers 2 and 3, of public networks, always started with the exposition of a syllabic family. The discourse on reading revealed that reading was reduced to a process of decoding. Despite this, the reading of texts, in general, was present in the daily life of the classes, being carried out, mainly, by the teachers for their students, but without preoccupations with the teaching of reading comprehension. Teachers 1 and 3 performed few specific questions about the texts read and Teacher 2 did not even talk about any of the readings. The production of texts was conceived by teachers, roughly speaking, as a more difficult axis to work with the children of Early Childhood Education, so that only one of them did a list-making activity. As for the didactic resources, there was also no great variation in the cases followed, neither in the discourses nor in the teaching practices, especially in the case of Teacher 2. In the axis of the writing system, the most used resources were the activity fiches. In reading, literary books were very

present resources, except in the case of Professor 2 who read more frequently the texts of the activity sheets. The research points out the need to discuss and better situate the place of reading and writing texts and words in children's education, to collaborate with the foundation and development of more cohesive practices that value and respect small children.

Keywords: Child education. Reading and comprehension of texts. Teaching alphabetic writing. Didactic resources. Routine.

RÉSUMÉ

En défendant le travail avec la langue écrite dans l'éducation infantile, la recherche visait à: I) caractériser la pratique des enseignants, la vie quotidienne de leurs salles de classe, identifier leurs routines et la place dédiée à l'enseignement de la langue portugaise - et plus particulièrement, de sa modalité écrite - dans la dernière année d'éducation de la petite enfance; II) identifier et analyser les conceptions et pratiques pédagogiques enseignement-apprentissage de la langue portugaise des enseignants enquêtés, afin de savoir quelles activités ont été classées par ordre de priorité et comment elles ont été conduites; et III) identifier les ressources didactiques utilisées par les enseignants pour enseigner la notation alphabétique et s'exercer à lire et à écrire des textes, en examinant les critères de choix et la cohérence avec les conceptions qu'ils ont exprimées. Pour ce faire, nous avons étudié les pratiques de trois enseignants à la fin de l'éducation de la petite enfance, indiquées par leurs pairs, l'un du réseau privé et deux des réseaux publics de la région métropolitaine de Recife. La collecte de données était basée sur l'observation de 20 jours de cours de chaque enseignant, ce qui s'est passé pendant une semaine complète, en plus d'un entretien à la fin des observations. Nous avons constaté que les enseignants avaient une routine de travail structurée, mais avec peu d'incursion de pratiques intentionnelles dans la modalité écrite de la langue portugaise. Parmi les axes d'enseignement de la langue, l'appropriation du système d'écriture a été la plus travaillée, mais de façon modeste. Les trois enseignants ont déclaré avoir pour objectif de travailler principalement à la reconnaissance des lettres. Toutefois, les activités les plus fréquentées ont été la rédaction du nom propre et la copie des mots. Les activités des enseignants 2 et 3, des réseaux publics, ont toujours commencé avec l'exposition d'une famille syllabique. Le discours sur la lecture a révélé que la lecture était réduite à un processus de décodage. Malgré cela, la lecture des textes était en général présente dans la vie quotidienne des classes, principalement par les enseignants pour leurs élèves, mais sans se préoccuper de l'enseignement de la compréhension en lecture. Les enseignants 1 et 3 ont posé peu de questions spécifiques sur les textes lus et l'enseignant 2 n'a même pas parlé des lectures. La production de textes a été conçue par les enseignants, en gros, comme un axe plus difficile à travailler avec les enfants de l'éducation de la petite enfance, de sorte qu'un seul d'entre eux a réalisé une activité de liste. En ce qui concerne les ressources didactiques, il n'y a pas non plus de grande

variation dans les cas suivis, ni dans les discours ni dans les pratiques pédagogiques, en particulier dans le cas de Teacher 2. Dans l'axe du système d'écriture, les ressources les plus utilisées étaient les fiches d'activité. En lecture, les livres littéraires étaient des ressources très présentes, sauf dans le cas du professeur 2 qui lisait plus fréquemment les textes des fiches d'activité. La recherche souligne la nécessité de discuter et de mieux situer la place de la lecture et de l'écriture de textes et de mots dans l'éducation des enfants, de collaborer à la fondation et au développement de pratiques plus cohérentes valorisant et respectant les jeunes enfants.

Mots-clés: éducation infantile. Lecture et compréhension de textes. Enseigner l'écriture alphabétique Ressources éducatives. Routine.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de atividade de casa que buscava trabalhar o SEA da Profa. 1	107
Figura 2 – Exemplo de atividade envolvendo compreensão de texto feita pela Profa. 2	155
Figura 3 – Exemplo de atividade para ensino do SEA usada pela Profa. 2	164
Figura 4 – Exemplo de atividade para ensino do SEA da Profa. 2	165
Figura 5 – Exemplo de atividade para ensino do SEA da Profa. 2	165
Figura 6 – Exemplos de atividades de casa que buscavam trabalhar o SEA da Profa. 3	174
Figura 7 – Livro didático utilizado na sala da Profa.3	181
Figura 8 – Exemplos de cartazes utilizados para ensino do SEA expostos na sala da Profa. 3	198
Figura 9 – Exemplo de atividade do livro didático	199
Figura 10 – Exemplo de atividade para ensino do SEA da Profa.3	200
Figura 11 – Exemplo de atividade para ensino do SEA do LD da Profa.3	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de caracterização das três docentes	93
Quadro 2 – Síntese de caracterização das três escolas e suas turmas	96
Quadro 3 – Atividades da Rotina da Professora 1 com sua turma	102
Quadro 4 – Plano geral de rotina proposto pela Escola 1 para as turmas de alunos de 5 anos	103
Quadro 5 – Recursos didáticos utilizados durante as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Profa.1	109
Quadro 6 – Quadro indicativo do tempo proporcional (em minutos) das atividades de cada eixo da Língua Portuguesa na rotina da Professora 1	111
Quadro 7 – Modalidades de leitura nas aulas da Prof.1 praticadas nas 20 jornadas observadas	115
Quadro 8 – Gêneros textuais lidos nas aulas da Prof.1	117
Quadro 9 – Textos lidos nas aulas da Prof.1	118
Quadro 10 – Total de perguntas que mobilizavam diferentes estratégias de compreensão leitora nas aulas da Prof.1	119
Quadro 11 – Frequência de dias em que ocorreram atividades de ensino ligadas à apropriação do sistema de escrita alfabética propostas nas aulas da Prof.1	126
Quadro 12 – Atividades da Rotina da Professora 2 com sua turma	139
Quadro 13 – Recursos didáticos utilizados durante as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Profa.2	144
Quadro 14 – Indicativo do tempo (em minutos) das atividades de cada eixo da Língua Portuguesa na rotina da Professora 2	147
Quadro 15 – Modalidades de leitura nas aulas da Prof.2	151
Quadro 16 – Gêneros textuais lidos nas aulas da Prof.2	156
Quadro 17 – Textos lidos nas aulas da Prof.2	156
Quadro 18 – Atividades do eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética propostas nas aulas da Prof.2	161
Quadro 19 – Atividades da Rotina da Professora 3 com sua turma	178
Quadro 20 – Recursos didáticos utilizados durante as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Profa.3	180
Quadro 21 – Indicativo do tempo (em minutos) das atividades de cada eixo da Língua	

Portuguesa na rotina da Professora 3	183
Quadro 22 – Modalidades de leitura nas aulas da Prof.3	187
Quadro 23 – Gêneros textuais lidos nas aulas da Prof.3	189
Quadro 24 – Textos lidos nas aulas da Prof.3	190
Quadro 25 – Total de perguntas que mobilizavam diferentes estratégias de compreensão leitora nas aulas da Prof.3	191
Quadro 26 – Atividades do eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética propostas nas aulas da Prof.3	196

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1	EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEBATE	25
2.1.1	Percursos Históricos de Instituição da Educação Infantil e as Concepções de Infância	25
2.1.2	Políticas Públicas Voltadas à Educação Infantil – os Documentos Regulatórios Brasileiros a Partir da Constituição de 1988	31
2.2	PRÁTICAS E SABERES DA AÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	44
2.3	EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA	49
2.3.1	Diferentes Modos de Conceber o Lugar do Ensino Da Modalidade Escrita da Língua na Educação Infantil	50
2.3.2	Evidências de Pesquisas Sobre os Efeitos De Diferentes Modos de Tratar a Escrita na Educação Infantil, Sobre os Conhecimentos Infantis a Respeito da Notação Escrita e da Linguagem que se Usa ao Escrever	59
2.3.2.1	Pesquisas Sobre o Ensino e o Aprendizado do SEA na Educação Infantil	60
2.3.2.2	Pesquisas Sobre o Ensino e o Aprendizado da Leitura e Produção de Textos na Educação Infantil	64
2.3.3	Reflexões Sobre a Rotina na Educação Infantil	70
2.4	RECURSOS DIDÁTICOS E SEUS USOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
2.4.1	Livros Didáticos (LDs): Suas Características e Evidências de Pesquisas Sobre seu Emprego na Educação Infantil	75
2.4.2	Apostilados: Suas Características e Evidências de Pesquisas Sobre o Emprego de tais recursos na Educação Infantil	79
2.4.3	Outros Recursos: Características e Evidências de Pesquisas Sobre Seu Emprego na Educação Infantil	86
3	METODOLOGIA	91
3.1	INTRODUÇÃO	91
3.2	CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DAS INSTITUIÇÕES E DAS DOCENTES	

PARTICIPANTES	91
3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS	92
3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS, SALAS DE AULA E TURMAS	94
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	97
3.5.1 As Observações	97
3.5.2 As Entrevistas	98
4 ANÁLISE DOS DADOS	99
4.1 A ROTINA DE TRABALHO DA PROFESSORA 1	100
4.2 O LUGAR DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONJUNTO DE SITUAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM OBSERVADAS NA TURMA DA PROFESSORA 1	110
4.3 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS LIGADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DA PROFESSORA 1	113
4.3.1 Concepções e Práticas Ligadas ao Ensino da Leitura e da Compreensão Leitora da Professora 1	113
4.3.2 Concepções e Práticas Ligadas ao Ensino da Produção Textual da Professora 1	122
4.3.3 Concepções e Práticas Ligadas à Apropriação do SEA da Professora 1	124
4.3.4 Concepções e Práticas da Professora 1 Ligadas ao Ensino da Oralidade	134
4.4 A ROTINA DE TRABALHO DA PROFESSORA 2	137
4.5 O LUGAR DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONJUNTO DE SITUAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM OBSERVADAS NA TURMA DA PROFESSORA 2	146
4.6 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS LIGADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DA PROFESSORA 2	148
4.6.1 Concepções e Práticas Ligadas ao Ensino da Leitura e da Compreensão Leitora da Professora 2	148
4.6.2 Concepções e Práticas Ligadas ao Ensino da Produção Textual da Professora 2	158
4.6.3 Concepções e Práticas Ligadas à Apropriação do SEA da Professora 2	159

4.6.4	Concepções e Práticas da Professora 2 Ligadas ao Ensino da Oralidade	168
4.7	A ROTINA DE TRABALHO DA PROFESSORA 3	171
4.8	O LUGAR DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONJUNTO DE SITUAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM OBSERVADAS NA TURMA DA PROFESSORA 3	182
4.9	ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS LIGADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DA PROFESSORA 3	185
4.9.1	Concepções e Práticas Ligadas ao Ensino da Leitura e da Compreensão Leitora da Professora 3	185
4.9.2	Concepções e Práticas Ligadas ao Ensino da Produção Textual da Professora 3	193
4.9.3	Concepções e Práticas Ligadas à Apropriação do SEA da Professora 3	195
4.9.4	Concepções e Práticas da Professora 3 Ligadas ao Ensino da Oralidade	202
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
	REFERÊNCIAS	211
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	221

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, no Brasil, é uma modalidade educativa que tem suas raízes no assistencialismo. Assim, inicialmente, creches e pré-escolas para crianças de classes populares ficavam à parte dos órgãos educacionais, mas, diante da natureza dessas instituições, novas interrelações se impuseram (KUHLMANN, 2000).

Desse modo, durante as últimas décadas, ela tem sido reconhecida como uma importante etapa na formação das crianças pequenas. Já no ano de 1988, a constituição de nosso país determinou a creche e a pré-escola como um direito da criança, dever do Estado e escolha da família (art. 208 da Constituição Federal). Pouco tempo depois, o “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, referendou o direito à educação desde o nascimento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96, incorporou a Educação Infantil ao sistema educacional brasileiro, como primeira etapa da educação básica” (NASCIMENTO, 2012, p.61).

Além disso, no ano de 1998, o Ministério da Educação e Cultura – MEC – publicou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), e, em 2009, foram instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), reforçando os critérios de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. Todas essas mudanças se pautaram numa concepção de criança como um ser de direitos e totalmente ativo em seus processos de aprendizagem. Se, até algumas décadas atrás, o atendimento às crianças pequenas se pautava numa proposta meramente assistencialista, aos poucos, observa-se que as concepções e práticas das “pré-escolas” foram se modificando e deram alento à compreensão desses espaços como instituições educacionais, cujo atendimento precisaria de professores formados, no mínimo em nível médio.

No que se refere ao trabalho com a língua portuguesa, na Educação Infantil, das décadas de 1960, em diante, ele se pautou, bastante, num discurso de “prontidão para alfabetização”, onde se “deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e a escrita e se concentrar no estímulo aos chamados “pré-requisitos” para aprender a ler e a escrever” (BRANDÃO e LEAL, 2011, p.15). Esta perspectiva, hoje, é menos frequente, pois incorporamos a noção de letramento (SOARES, 1988) como inerente

às práticas sociais que fazem parte do universo infantil. No entanto, como observam Brandão e Leal (2011), ainda é muito forte a perspectiva que toma a Educação Infantil como uma etapa de alfabetização obrigatória.

Segundo essas autoras, num outro enfoque, propõe-se a defesa de um “letramento sem letras”, priorizando outras linguagens (corporal, musical, gráfica...) em detrimento da linguagem escrita (BRANDÃO e LEAL, 2011). Nesse caso, embora as crianças possam vivenciar situações como a leitura de histórias pela professora, não existe uma intencionalidade pedagógica de iniciá-las no mundo da escrita.

Essas duas perspectivas (“obrigação da alfabetização” e “letramento sem letras”) têm impactado, significativamente, as políticas públicas e práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino.

Contudo, desde os anos 1980, os estudos das pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a teoria psicogenética da escrita, bem como o avanço das pesquisas sobre a linguagem numa perspectiva textual e discursiva e, especialmente, os estudos sobre o já mencionado “Letramento” (SOARES, 2008), têm demonstrado que o contato inicial com a leitura e a escrita auxilia na construção de conhecimentos relativos à linguagem escrita e a sua notação. Além disso,

o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura. A criança interage com ela, procura compreendê-la e dela se apropriar. (BAPTISTA, 2010, p.3)

Diante dessa perspectiva, surge um caminho que defende a concepção de “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, onde não se objetiva a obrigatoriedade de concluir essa etapa da educação básica tendo alfabetizado as crianças por meio de atividades exaustivas de memorização, mas defende-se a introdução delas, desde cedo, na cultura escrita (BRANDÃO e LEAL, 2011), inserindo-as em reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e algumas de suas convenções, bem como nas práticas sociais de leitura e escrita de textos.

Esta nova perspectiva ainda gera certo conflito no campo da Educação Infantil, visto que alguns ainda condenam o ensino, no sentido mais formal da palavra, nesta etapa da educação. Os próprios documentos supracitados, RCNEI e DCNEI, são cautelosos no uso dos termos ‘ensinar’ e ‘aprender’, priorizando os termos “cuidar”,

“educar”, “desenvolver” e “brincar” (MORAIS, 2015). Contudo, este não é o nosso ponto de vista, pois julgamos que há muito que ensinar e aprender nessa fase, claro que respeitando as particularidades da faixa etária em questão. Além disso, como já dito, as crianças pequenas estão inseridas em uma cultura letrada, portanto, tal cultura é alvo de seu interesse e não há por que não tratar desse interesse nas turmas de Educação Infantil.

Validamos essas concepções e concordamos que

em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar”, temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural” (FERREIRO, 2010, p.99).

As políticas públicas da Educação Infantil, grosso modo, têm se conectado a essa nova perspectiva e, ainda que a pequenos passos, têm traçado algumas modificações nas orientações e práticas pedagógicas nesta etapa inicial. Fruto disso é a formulação de uma *Base Curricular Comum Nacional* para esta modalidade, que foi iniciada no ano de 2015, assumiu duas versões provisórias, e, em 2017, apresentou sua terceira e última versão. Nessa, contemplam-se seis direitos de aprendizagem das crianças: conviver, brincar, explorar, participar, expressar-se e conhecer-se; e os direitos buscam ser assegurados por meio dos campos de experiência. O campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* é o que privilegia a linguagem. Apesar de não ter tantos objetivos explícitos quanto ao trabalho com a modalidade escrita da língua, o documento imposto após o golpe de 2016 reconhece que as crianças, desde cedo, têm curiosidade sobre a cultura escrita e, portanto, devem ser estimuladas nessa direção.

Tantas transformações nas concepções e práticas na Educação Infantil fazem com que exista uma diversidade de modos de propor as situações de ensino-aprendizagem. Assim, é nesse contexto que surgiram nossos questionamentos de pesquisa:

- Como estão sendo desenvolvidas as práticas de ensino de língua portuguesa na Educação Infantil?
- Como é a rotina de trabalho e qual o lugar das práticas de ensino de língua portuguesa na rotina estabelecida na Educação Infantil?
- Quais são as concepções e práticas de professoras do último ano da

Educação Infantil sobre o ensino da leitura e compreensão leitora, sobre a produção textual e a apropriação do sistema de escrita alfabética?

- Que recursos didáticos as professoras utilizam, quando vivenciam com seus alunos situações que envolvem a língua escrita e sua notação?

Reiteramos que defendemos o contato das crianças pequenas com o mundo da escrita, porém nos preocupamos em como esse contato está sendo propiciado na Educação Infantil. Diante disso, buscaremos, como ,objetivo geral desta pesquisa, investigar as concepções e práticas de professoras do último ano da Educação Infantil em Recife, a fim de compreender como estão sendo desenvolvidas as práticas de ensino da linguagem escrita de modo a .

Como objetivos específicos teremos:

- Caracterizar a prática das professoras, o cotidiano de suas salas de aula, a fim de identificar suas rotinas e o lugar dedicado ao ensino da língua portuguesa - e, especificamente, da sua modalidade escrita - no último ano da Educação Infantil;

- Identificar e analisar as concepções e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa das professoras investigadas, de modo a conhecer que atividades priorizavam e como as conduziam;

- Identificar os recursos didáticos (comercializados, disponibilizados ao grande público ou criados pelas docentes) que as professoras estavam usando para ensinar a notação alfabética e para praticar a leitura e escrita de textos, a fim de ver os critérios para sua escolha e a coerência com as concepções que elas, docentes, expressavam.

Nossa tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, que traz nossa fundamentação teórica, priorizamos uma discussão sobre nosso objeto de estudo, trazendo uma reflexão sobre a Educação Infantil, sua constituição histórica e políticas públicas em debate; depois tratamos das práticas e saberes da ação docente; após isso, a discussão segue sobre a Educação Infantil, pensando as concepções e práticas pedagógicas com a linguagem escrita; que é seguida de algumas reflexões sobre a rotina na Educação Infantil e, por fim, tratamos dos recursos didáticos e seus usos na Educação Infantil. No segundo capítulo, apresentamos a metodologia do estudo, caracterizando o processo de coleta de dados e a as docentes que participaram da investigação. O terceiro capítulo constitui a análise de dados da pesquisa, que traz a caracterização e análise das rotinas de trabalho de cada professora, refletindo sobre o lugar das atividades de Língua Portuguesa no conjunto

de situações de ensino-aprendizagem e discute as concepções e práticas especificamente relativas ao ensino da língua portuguesa, referentes aos eixos de leitura e compreensão leitora, produção textual, apropriação do sistema de escrita alfabética e oralidade. O capítulo final traz nossas principais conclusões e sugestões para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar as discussões sobre nosso objeto de pesquisa, trataremos, inicialmente, da Educação Infantil, refletindo sobre o percurso histórico de instituição dessa modalidade educativa e de seus currículos e propostas para o ensino de língua portuguesa. Depois, refletiremos sobre práticas e saberes da ação docente, como se constituem e são desenvolvidos. Também discutiremos sobre as práticas de ensino de língua portuguesa na Educação Infantil (suas formas de realização e efeitos sobre a apropriação do SEA, sobre a compreensão leitora e a produção textual), bem como refletiremos sobre a rotina nesta etapa de ensino e, por fim, sobre os Recursos didáticos e seus usos na Educação Infantil.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEBATE

As concepções a respeito da Educação Infantil têm sofrido grandes mudanças ao longo dos tempos. Diante disso, faz-se necessário compreender as diferentes perspectivas referentes ao ensino das crianças pequenas. Para tanto, faremos um breve resgate histórico da constituição desses espaços e depois trataremos de algumas propostas curriculares da área.

2.1.1 Percursos históricos de instituição da Educação Infantil e as concepções de infância

A educação formal das crianças pequenas fora do espaço familiar ainda é um fenômeno relativamente recente na sociedade. Antes do século XX, elas aprendiam sobre as tradições e normas da cultura a partir da imersão na própria sociedade, principalmente no convívio com seus familiares, de forma quase espontânea (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Além disso, não havia um entendimento científico a

respeito das capacidades infantis e, portanto, uma atenção especializada para essa faixa etária.

Ao se observar, por exemplo, as produções artísticas até o século XVI, não havia uma representação específica da infância (ARIÈS, 1986), era como se crianças fossem consideradas adultos em miniatura.

A evolução das instituições escolares está ligada ao maior entendimento sobre as diferentes fases da vida, pois, inicialmente, não havia preocupações com relação às idades e todas as crianças e adolescentes estudavam juntos (ARIÈS, 1986). Com o passar do tempo, no século XV, passou-se a dividir as crianças pelas faixas etárias, grupos de capacidades semelhantes, definindo conteúdos de trabalho diferenciados. “Essa distinção das classes indicava, portanto, uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias” (ARIÈS, 1986, p.173).

As instituições escolares têm sua ampliação entre os séculos XVI e XVII, e, assim, “o colégio tornou-se então um instrumento para educação da infância e da juventude em geral” (ARIÈS, 1986, p.171). No entanto, ao longo desse período, havia uma exclusão da primeira infância, considerada até os 5-6 anos de idade.

A partir da Revolução Industrial, no século XVIII, as mulheres europeias tornaram-se trabalhadoras e passaram a precisar de um espaço para deixar seus filhos. Conforme Didonet (2001), “as referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho” (p.12). Os pequenos, portanto, eram vistos como um ‘problema’ para a família trabalhadora. Esse fator provocou uma alteração nos modos de educar e cuidar das crianças, bem como caracterizou a formação desses espaços de guarda infantil (DIDONET, 2001).

Ainda que partindo dessa necessidade mais assistencialista, essas instituições não se limitavam somente à custódia, mas tinham elementos pedagógicos desde o início. Paschoal e Machado (2009), a partir dos estudos de Kuhlmann (2001), apresentam alguns exemplos de instituições infantis com caráter pedagógico:

(...) “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, na França em meados de 1769, para crianças de dois a seis anos de idade. Esse pastor criou apenas um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, nos quais suas escolas de tricô tinham como objetivo, por meio do trabalho de mulheres da comunidade, tomar conta de crianças, ensinando-lhes a

ler a bíblia e a tricotar. De acordo com seus objetivos, nesses espaços, as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião. A escola de Robert Owen, criada no ano de 1816, em New Lanark, na Escócia, também é um exemplo de que essas instituições foram pensadas na perspectiva pedagógica, já que sua escola recebia crianças de dezoito meses até vinte cinco anos de idade e tinha como objetivo trabalhar lições que abordavam a natureza, exercícios de dança e de canto coral. Os materiais didáticos tinham um propósito educativo, porque possibilitavam às crianças o desenvolvimento do raciocínio e o julgamento correto diante das situações propostas pelo professor. A sala de asilo francesa, desde os primeiros textos oficiais, foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças. (p.81)

Esses exemplos demonstram a estreita relação entre a educação e o cuidado desde a fundação dessas instituições infantis na Europa, que além de retirar as crianças de situações de risco, buscavam “desenvolver a inteligência e os bons costumes”.

As circunstâncias de origem das instituições infantis na Europa são semelhantes às do Brasil, onde a educação nessa etapa começou a se expandir desde o final dos anos 1960, com o processo de urbanização, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, reivindicações de movimentos sociais, entre outros fatores.

Contudo, o surgimento dos espaços para crianças pequenas, no Brasil, tinha uma concepção estritamente assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico (PASCHOAL e MACHADO, 2009). Além das questões de reorganização da sociedade,

fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comessem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82)

O debate a respeito da qualidade da Educação Infantil foi marcado, inicialmente, pela abordagem psicológica. A princípio o foco estava nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil, depois nas teorias da privação cultural e, mais recentemente, no desenvolvimento cognitivo das crianças (CAMPOS, 2013).

As teorias de privação cultural tiveram muita força no Brasil. Na década de 1970, as políticas educacionais brasileiras recebiam influência de agências internacionais e programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa e “defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares” (KRAMER, 2006, p.799). Por isso, a luta era para garantir atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006). Acreditava-se que esta etapa escolar poderia, antecipadamente, acabar com o fracasso escolar.

Kramer (2006) salienta que, embora as propostas construídas, nesse período, fossem um tanto equivocadas, serviram, ao menos, para impulsionar o debate a respeito das funções e do currículo da Educação Infantil.

É importante termos clareza de que

a fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistenciais de Educação Infantil sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância. (ABRAMOWICZ, 2003, p.2)

Muito embora entendamos que é possível identificar uma diversidade de concepções e definições sobre criança e infância, já que estes são conceitos/temas relativamente recentes na sociedade; faz-se necessário compreender, minimamente, a construção desses conceitos na história.

Até o século XVI, como pontuado anteriormente, a infância não existia como uma categoria diferenciada do gênero humano, pois as crianças eram igualmente consideradas (em termos de tratamento e não de direitos) nas relações sociais. Quer dizer,

crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social — a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria — existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p.13).

No século XVII os adultos das classes dominantes passam a se preocupar mais com as crianças, por vê-las como seres fracos e dependentes. Nesse momento, a infância ‘surtiu’ a partir das concepções de proteção, amparo e dependência e a criança era vista como irracional e incapaz de se movimentar com coerência no mundo

(NASCIMENTO, BRANCHER e OLIVEIRA, 2008). A partir da revolução francesa e das ideias de Rousseau, as crianças passaram a ser vistas de forma diferente e começou-se a compreender a necessidade de garantir o bem estar delas e moralizá-las (NASCIMENTO, BRANCHER e OLIVEIRA, 2008).

Criança apenas constituiu-se como um problema social a partir do século XX. No entanto, não são muito antigas as pesquisas com foco nas crianças, e menos ainda as que considerassem as relações entre elas e a sociedade, elas e a escola, ou seja, as reconhecendo como sujeitos históricos e de direitos (NASCIMENTO, BRANCHER e OLIVEIRA, 2008).

A institucionalização da escola, conforme apontávamos no início da discussão, também foi fundamental para o processo de construção social da infância, com declaração de valores morais e expectativas de conduta mais definidas para essa faixa etária. Já no século XX, a criança passou a ser associada, mais especificamente, a uma noção de desenvolvimento, colocando-a como um ser que cresce através de fases intelectuais e emocionais (NASCIMENTO, BRANCHER e OLIVEIRA, 2008).

Na atualidade, a partir dos estudos da sociologia da infância – que reconhecem as especificidades da infância e defendem que as crianças recriam a cultura através de suas produções – há a compreensão das crianças como atores sociais, ativos na construção de sua história e na produção de uma cultura infantil, bem como possuidores de uma lógica própria e não menor do que a do adulto. Ou seja, “como um ser do presente e que tem necessidades e atividades que lhe são próprias e que lhe conferem uma identidade diferente das pessoas que estão em outras fases do ciclo de vida” (LUZ, 2008, p.11).

Compreender a infância e as crianças é fundamental para o desenvolvimento de práticas nesta etapa. No entanto, não é tarefa fácil, pois elas se colocam de forma paradoxal diante das instituições sociais. Pollard (1985), apud Sarmento e Pinto (1997) apontam a existência de contradições entre os comportamentos infantis e as exigências institucionais:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende por que não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; *deseja-se que*

pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas. (POLLARD, 1985, apud SARMENTO e PINTO, 1997, p. 14).

Além disso, há questões ainda ‘indefinidas’ nessa área, como, por exemplo, os limites etários que delimitam a infância. Nesse caso, Sarmento e Pinto (1997) concebem a escola como uma instituição essencial na definição dos limites etários da infância. Segundo estes autores, a distinção de níveis ou ciclos dá alguns indicativos a respeito das fronteiras da infância. Nesse sentido, as definições postas seriam: “a escola primária como escola das crianças, a escola básica pós-primária como escola dos adolescentes e a escola secundária como escola dos jovens” (SARMENTO e PINTO, 1997, p.15). Estranha-se o fato de não se falar, nessa perspectiva, de uma infância da escola “pré-primária”. Além disso, podem-se entender essas delimitações como arbitrárias, visto que

"ser criança" varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO e PINTO, 1997, p.16).

Na modernidade, houve uma evolução no que diz respeito ao tratamento da infância, a partir do estabelecimento e reconhecimento dos direitos das crianças. Em 1989, a Convenção internacional sobre os Direitos da Infância reuniu 45 artigos tratando dos compromissos da sociedade com as crianças. Um dos principais era o direito a uma educação que garantisse o desenvolvimento pleno (ZABALZA, 2007).

Além disso, foi formulada uma normatividade da condição infantil. Nessa perspectiva, “ser criança” implica desempenhar papéis sociais institucionalmente prescritos (que os sociólogos da infância nomeiam “duplo ofício”): é preciso ser “filho” e “aluno” (SARMENTO e MARCHI, 2008). Assim, se institui que a socialização e educação, funções da família e da escola, são comportamentos “normais” da infância.

Esse aspecto, no entanto, exclui uma parcela de crianças, como por exemplo, “as de rua”. Nesse sentido, Sarmento e Marchi (2008) afirmam que, na contemporaneidade, cada criança é um “indivíduo de direitos”, também responsável por sua autorrealização, libertando-a, de certa forma, dos laços com a família e escola. Para eles, essa perspectiva enuncia-se como autonormativização biográfica e é um

processo dialético que pode atingir essencialmente as instituições (SARMENTO e MARCHI, 2008).

Toda essa discussão a respeito da infância, ressaltando a criança como ator social e sujeito de direitos, revela a contribuição da criação e manutenção das políticas públicas para uma Educação Infantil de qualidade (LUZ, 2008). Estas serão abordadas agora.

2.1.2 Políticas públicas voltadas à Educação Infantil – os documentos regulatórios brasileiros a partir da Constituição de 1988

Entender minimamente o percurso de instituição da Educação Infantil no Brasil através da proposição das políticas públicas pode nos ajudar a compreender mais claramente a configuração do cenário atual nesta etapa. Para avançar na discussão, trataremos das políticas públicas referentes a esta modalidade.

Nos anos 1980, as implementações das políticas públicas estaduais e municipais foram embasadas em diversos enfoques teóricos e processos mais democráticos que buscavam considerar a diversidade cultural e linguística nas práticas pedagógicas (KRAMER, 2006). Com apoio da atuação dos profissionais da educação e grupos ligados às universidades, formularam-se princípios que ajudaram a embasar a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1996.

Estes dispositivos instituíram o termo Educação Infantil para nomear as instituições pedagógicas para crianças de 0 a 6 anos, tratando, assim, de indicar, mais explicitamente, que esses eram espaços de educação para o exercício da infância (ABRAMOWICZ, 2003). Reiteraram, desse modo, a ideia de Sarmento e Pinto (1997) de uma delimitação etária da infância a partir da escola.

A Constituição de 1988 reconheceu o acesso à Educação Infantil como direito da criança pequena, ou seja, desfez a imagem da criança como objeto de tutela, e colocou-a como sujeito de direitos (CERISARA, 2002). Assim, foi enfatizada a formação geral da criança, envolvendo todas as áreas do desenvolvimento infantil, através da conciliação entre as funções pedagógicas e as de cuidado (LUZ, 2008).

Seguindo a mesma direção da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) proclamou a Educação Infantil como um dever do Estado e direito das crianças de 0 a 6 anos. Nesse sentido, todas as famílias deveriam, por lei, ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas (CERISARA, 2002).

Teoricamente, passou-se a respeitar mais as especificidades das crianças e a compreender a saúde e educação como direitos desses cidadãos. Desse período em diante houve uma maior busca de qualidade nas propostas de Educação Infantil. Conforme Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), duas grandes mudanças surgiram desse contexto:

A principal mudança foi a definição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (composta também pelo ensino fundamental obrigatório de oito anos e pelo ensino médio), o que significou, na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche.

O segundo aspecto importante dessas reformas foi a exigência de formação prévia para professores e educadores de crianças pequenas, preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se ainda o curso de magistério em nível médio. (p.90)

A responsabilização das instituições de Educação Infantil para as secretarias de educação dos municípios e a exigência de formação docente básica deram-se, de forma articulada à concepção de que estes espaços têm por função educar e cuidar de forma indissociável, e não mais a dicotomia “educar e assistir”. (CERISARA, 2002). Assim, concordamos com Cerisara (2002) que a compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de Educação Infantil não é natural, mas, sim, historicamente construída.

Porém, vale ressaltar que esta lei foi omissa no que se refere ao financiamento da Educação Infantil, já que não indicava meios de concretizar os objetivos indicados (CERISARA, 2002). Além disso,

(...) com a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo explicita os objetivos reais que sustentam a sua proposta para a Educação Infantil, pois define ali que os municípios se responsabilizarão pela aplicação de um grande percentual do seu orçamento no ensino fundamental, ficando a Educação Infantil sem nenhuma garantia de verbas destinadas a ela, dependendo da política educacional de municípios e estados. (CERISARA, 2002, p.330)

Tudo isso revelava a falta de priorização para a Educação Infantil e uma fragilidade na responsabilização sobre ela. Em 2000, com a publicação da Portaria nº 2.854, da Secretaria da Assistência Social, a situação ficaria mais evidente, pois ela afirma que “enquanto o atendimento às crianças pequenas não for de responsabilidade das secretarias de educação (e sem financiamento não será nunca!), os programas de assistência social permanecerão recebendo financiamento para manutenção desse atendimento” (CERISARA, 2002, p.331).

Contudo, era preciso pensar além da ampliação do acesso, e centrar também na qualificação dos espaços, condições de funcionamento e atendimento às crianças (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006). Assim, o MEC contribuiu para a formulação de diretrizes para esta modalidade de ensino, publicando documentos e promovendo debates, durante o período da promulgação da nova Constituição de 1988 e a aprovação da LDB em 1996 (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006).

Em 1995 foi publicada a primeira edição do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009) que apresenta critérios de organização e funcionamento interno das instituições, explicando, brevemente, práticas concretas a serem adotadas no trabalho direto com as crianças; e critérios para definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009).

Em 1998 foi lançado o documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (Brasil, 1998) que objetivou servir como referência para o funcionamento das instituições pré-escolares, através da disposição de uma diversidade de textos, tratando do espaço físico, saúde, formação de pessoal, entre outros temas.

Também em 1998, o MEC publicou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI –*, em três volumes. O material, que foi distribuído nas escolas, apresentava subsídios para os projetos pedagógicos das instituições públicas e privadas de Educação Infantil.

O primeiro volume apresenta uma introdução geral sobre o estabelecimento legal da Educação Infantil no Brasil; a definição dos conceitos de criança, educar, cuidar, brincar e aprender em situações orientadas; o perfil dos docentes para atuar nesta modalidade; objetivos e a organização geral do ensino e instituição para as

crianças pequenas. O segundo volume trata da aprendizagem, objetivos, conteúdos e orientações didáticas. E o terceiro e último volume apresenta concepções, objetivos e orientações para o trabalho com cada eixo do currículo: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática.

Foi um documento marcante para área, deixando como contribuições e princípios para o trabalho na Educação Infantil como:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.13)

São princípios que colocam a educação, brincadeiras e cuidados como questões fundamentais na infância, anterior ao ensino fundamental.

Apesar dos avanços possibilitados a partir desse documento, ele também recebeu críticas, uma delas de Kramer (2006), que afirma que ele “não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância” (p.802). Além disso, há certa imprecisão conceitual entre os limites de educar e cuidar, pois compreende-se que cuidar é algo imperativo no trabalho com as crianças, contudo, é possível questionar porque esse aspecto se coloca apenas como uma especificidade da Educação Infantil. Em uma área onde há alguns melindres para usar termos como “ensino” e “aprendizagem”, tal fato pode se colocar como ponto crítico, a medida como modo como os conceitos são usados contribuem, em parte, para uma ‘grande’ diferenciação existente entre a modalidade da educação Infantil e as demais etapas da educação.

Há ainda outro documento oficial importante (entre outros): *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2004), publicado pelo MEC em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, que expõe diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.

No que se refere a um currículo da Educação Infantil,

A Constituição Federal determina que a União elabore diretrizes sobre a educação nacional (art. 22, XXIV) e a LDB atribui aos municípios a elaboração e execução de sua proposta pedagógica (art. 12), e acrescenta que a gestão democrática dos sistemas de ensino implica, entre outras ações, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (art. 14, I). Além dessa participação, como dever e direito, a LDB incumbe os docentes de elaborarem e cumprirem plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Temos, assim, a) as Diretrizes Curriculares Nacionais; b) as propostas pedagógicas dos sistemas municipais de ensino; c) os projetos pedagógicos dos estabelecimentos educacionais; e d) os Planos de trabalho dos professores. (BRASIL, 2013, p.78)

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, instituídas através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, apresentam objetivos para educação das crianças pequenas e a proposta pedagógica para esta etapa. Este último aspecto reitera muitos dos princípios colocados pelos RCNEI, mas define dois eixos de trabalho norteadores diferentes: interações e brincadeiras. São dispostos doze tipos de experiências a serem desenvolvidos nesses eixos, mas não há um detalhamento de conteúdos e/ou orientações didáticas.

Vimos que as mudanças e os avanços vêm ocorrendo nessa área, contudo ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de melhorar a primeira etapa da educação básica. Nesse contexto, Campos (2013) aponta alguns impasses e desafios inerentes à Educação Infantil no país:

- a crescente pressão social por uma ampliação dos serviços *versus* a garantia de um patamar mínimo de qualidade;
- as prementes necessidades das demais etapas de ensino *versus* o custo elevado de creches e pré-escolas de qualidade e do atendimento em tempo integral;
- o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local *versus* a necessidade de garantir maior equidade entre classes sociais, regiões e grupos étnico-raciais;
- um modelo pedagógico preparatório para a escola, predominante na pré-escola *versus* um modelo assistencial, historicamente associado à creche, e ambos os modelos, por sua vez, se opondo a uma pedagogia centrada na criança;
- diferentes concepções sobre a autonomia da escola e sobre a legitimidade de sistemas de regulação externos. (p.37-38)

Buscando avançar no que diz respeito à qualidade da educação no país, foi lançado, em 2015, um documento preliminar da *Base Nacional Comum Curricular* (ou BNCC), fruto do debate entre uma comissão de especialistas e representantes de

redes públicas de ensino e, supostamente, aberto às contribuições dos educadores brasileiros. De acordo com esse documento, as práticas pedagógicas na Educação Infantil deveriam partir da concepção de que as crianças constroem conhecimentos através da interação com adultos e outras crianças (BRASIL, 2015). Além disso, ressaltava a necessidade de compreender o modo próprio das crianças pequenas se apropriarem das linguagens e tecnologias dispostas no mundo.

Eram apresentados, ainda, seis direitos de aprendizagem para esta etapa:

- CONVIVER democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas;
- BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;
- PARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento, como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;
- EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens;
- COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registro de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam;
- CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil. (BRASIL, 2015, p.20)

Esses direitos nos parecem de extrema importância, no processo educativo, além de serem totalmente condizentes para a faixa etária da Educação Infantil.

Ao invés de áreas de conhecimento formais (linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), na versão inicial da BNCC eram apresentados campos de experiência interdisciplinares: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Partindo-se de uma perspectiva de integração da Educação Infantil ao ensino fundamental, esses campos de experiência teriam continuidade nas demais etapas de ensino. Tais campos e seus objetivos eram exibidos no documento com a finalidade de orientar o planejamento

curricular de ensino e unidades educativas. (BRASIL, 2015).

Embora reconheçamos aspectos válidos nos documentos tratados, como nosso objeto de pesquisa gira em torno do ensino da modalidade escrita da linguagem, na Educação Infantil, cabe ressaltar um histórico de pouca valorização e definição do trabalho com esse objeto. Percebia-se, nesse caso, já nos *RCNEI* e nas *Diretrizes...*

uma completa “diluição” da escrita no meio das demais linguagens que caracterizam a expressão infantil, demonstrando uma intenção explícita de não prescrever um ensino de conhecimentos ligados à compreensão da escrita alfabética ou à produção e compreensão dos gêneros textuais escritos. (MORAIS, 2015, p.9)

Essa mesma perspectiva esteve presente, também, na versão inicial da *Base Nacional Comum Curricular*. Por isso, Moraes (2015) questiona a ausência de conteúdos de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, assim como a exclusão de um tratamento específico para a notação escrita e os gêneros textuais escritos.

Lendo a parte do documento (BNCC, 2015) destinada a esta modalidade, encontramos não um currículo, mas um texto que apresenta cinco “campos de experiências potencializadoras”. Como observa Moraes (2015), os princípios e perspectivas traçadas eram tão gerais que se adequariam também para outras modalidades de ensino, não somente às crianças pequenas.

A BNCC de 2015 tratava a apropriação da linguagem oral e escrita como “cotidiana”. A respeito disso, eram apresentados seis objetivos:

EIEFPOA001 Conviver com crianças, jovens e adultos usuários da sua língua materna, de LIBRAS e de outras línguas e ampliar seu conhecimento sobre a linguagem gestual, oral e escrita, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação.

EIEFPOA002 Brincar, vocalizando ou verbalizando, com ou sem apoio de objetos, fazendo jogos de memória ou de invenção de palavras, usando e ampliando seu repertório verbal.

EIEFPOA003 Explorar gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos significados e dos sentidos das palavras nas falas, parlendas, poesias, canções, livros de história e outros gêneros textuais, aumentando gradativamente sua compreensão da linguagem verbal.

EIEFPOA004 Participar ativamente de rodas de conversas, de relatos de experiências, de contação de histórias, elaborando narrativas e suas primeiras escritas não convencionais ou convencionais, desenvolvendo seu pensamento, sua imaginação e as formas de expressá-los.

EIEFPOA005 Comunicar desejos, necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas, utilizando a

linguagem verbal ou de LIBRAS, entendendo e respeitando o que é comunicado pelas demais crianças e adultos.

EIEFPOA006 Conhecer-se e construir, nas interações, variadas possibilidades de ação e de comunicação com as demais crianças e com adultos, reconhecendo aspectos peculiares a si e aos de seu grupo de pertencimento. (BRASIL, 2015, p. 24-25)

Os objetivos nos parecem coerentes, no entanto, a nosso ver e segundo Moraes (2015), seriam ainda insuficientes para ajudar a guiar uma prática sistemática do ensino da linguagem na Educação Infantil. De modo geral, eles eram bem amplos e não delimitavam, com clareza, as diferenciações entre o que se espera para cada uma das faixas etárias atendidas na Educação Infantil. Essa generalização era reforçada, inclusive, pelo fato de não haver diferenciações nas orientações sequer diferenciando a creche e a pré-escola.

Como observa Moraes (2015), embora haja referência à linguagem escrita – no EIEFPOA001 que fala da apropriação da comunicação também na escrita, e no EIEFPOA004 onde são citadas as primeiras escritas não convencionais e/ou convencionais –, a maior parte dos objetivos é voltado à aquisição da linguagem oral. Reconhecemos a natural importância desta modalidade, principalmente com as crianças pequenas, porém acreditamos que é possível (e necessário!) avançar. As crianças participam da cultura escrita desde o seu nascimento, então cabe à escola incentivá-las a se apropriar dessa linguagem. Destacamos ainda o escasso contato com uma diversidade de gêneros textuais e a ausência de incentivo ao trabalho com a consciência fonológica, na primeira versão da BNCC.

Validamos a proposta de se construir uma base curricular, pois entendemos que esta pode subsidiar práticas pedagógicas mais consistentes e assegurar para as crianças de todas as regiões e grupos socioculturais do país certos direitos de aprendizagem, numa perspectiva republicana de educação pública. Porém, consideramos que na versão inicial da BNCC, tal como se apresentou em sua forma preliminar, ainda eram evidentes muitas lacunas, que revelavam o “tabu” em torno do ensino da modalidade escrita da língua naquela etapa da Educação Básica. Nesse caso, concordamos com a análise então feita por Moraes (2015), quanto à necessidade de o documento explicitar o papel da escola na promoção dos seguintes conhecimentos:

- a compreensão de leitura, a partir da escuta de textos lidos pela professora e de conversas sobre aqueles textos, de modo a incentivar o desenvolvimento de diferentes habilidades de compreensão leitora, já antes do Ensino Fundamental;
- a produção de textos escritos, de gêneros ligados às experiências vivenciadas na escola, tendo o adulto como escriba, de modo a iniciar a apropriação das características, dos usos e das finalidades de diferentes gêneros textuais;
- a escrita espontânea não-convencional, de modo a permitir que a criança expresse sua compreensão da escrita alfabética;
- a reflexão sobre palavras escritas, sobretudo os nomes próprios e outras palavras que se tornem estáveis para as crianças, de modo a avançarem na compreensão do sistema alfabético;
- a consciência fonológica (sobretudo de habilidades que envolvam sílabas e rimas, através de jogos, cantigas e parlendas, sem fazer treino de consciência fonêmica). (MORAIS, 2015, p.171-172)

A versão final do documento, imposta sem qualquer debate público, após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, tem algumas mudanças e apresenta, em alguns pontos, um posicionamento um pouco mais próximo do descrito acima, assumindo que a imersão na cultura escrita deve acontecer na Educação Infantil, devido à curiosidade das crianças. Há uma defesa das experiências com a literatura infantil e uma percepção de que...

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em 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. (BRASIL, 2018, p. 40)

A afirmativa demonstra algum avanço com relação à proposta inicial, à medida em que traz um pouco mais de clareza aos modos como o contato com a cultura letrada colabora para a apropriação da escrita. Além disso, ressalta-se que o documento, nesse aspecto, parece estar alinhado com as discussões mais recentes no campo da alfabetização e concebe a escrita como um sistema de notação, e não um código.

Os objetivos de aprendizagem, que já não são mais os mesmos da primeira versão, trazem alguns dos elementos pontuados por Moraes (2015), supracitados. Os objetivos para as crianças da etapa final da Educação Infantil são:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

- (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
- (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
- (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
- (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
- (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
- (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
- (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
- (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (BRASIL, 2015, p. 47-48)

Percebe-se a proposição de um trabalho que possibilite o contato com textos escritos, bem como a vivência de produções orais e escritas. No entanto, consideramos que os objetivos colocam-se amplos demais, diluindo aspectos importantes da compreensão leitora, bem como da apropriação do sistema de escrita alfabética. Nesse último âmbito, embora se mencione a “criação de rimas e aliterações”, não se estabelece nenhuma relação entre tais habilidades de consciência fonológica e o avanço na apropriação do SEA.

No caso do município de Recife, em que realizamos nossa pesquisa, existia, durante nossa coleta de dados, uma matriz curricular (PCR, 2015) que apresentava os direitos de aprendizagem, eixos, objetivos, conteúdos/saberes e quando deveria ser iniciado ou aprofundado o ensino daqueles conteúdos (em qual bimestre de qual turma do berçário ao grupo V). Vale ressaltar que a produção desse documento foi feita sem um debate prévio com as docentes e demais educadores da rede, o que consideramos ser algo bem problemático e incoerente.

Observamos, com mais atenção, o eixo referente à linguagem, nomeado: *As crianças, a oralidade, a leitura e a escrita*. Nele eram apresentados cinco direitos de aprendizagem:

- Relacionar-se com o outro em situações cotidianas, expressando-se adequadamente e compartilhando responsabilidades e conhecimentos em grupo;

- Expressar e compreender intenções, pensamentos e sentimentos em situações cotidianas;
- Desenvolver a leitura e conhecer os diferentes gêneros literários;
- Familiariza-se com a leitura e a produção de textos, orais e escritos, mesmo sem ler e escrever convencionalmente;
- Elaborar textos, articulando diferentes elementos compositivos da linguagem e explorando diversos materiais, suportes e tecnologias (PCR, 2015).

Os direitos nos parecem bem coerentes e relevantes, além de contemplarem adequadamente a oralidade, leitura e escrita, conforme anunciado no eixo em que se encaixam. Estes direitos se desdobram em trinta e quatro objetivos e saberes/conteúdos que explicitam, de forma mais específica, o que trabalhar com as crianças em cada bimestre. Julgamos que a forma como os direitos eram “destrinchados” poderia facilitar o entendimento e colaborar com o planejamento docente.

Tal como a versão inicial da Base Nacional Comum Curricular, a proposta curricular do Recife também trazia muitos objetivos referentes ao desenvolvimento da oralidade das crianças pequenas. No entanto, era possível identificar que, em seu discurso oficial, a rede se propunha a iniciar o trabalho com a notação alfabética nas turmas da Educação Infantil, através de objetivos como:

- *Conhecer e/ou promover a distinção entre letras, palavras e símbolos; Reconhecer a escrita do próprio nome e dos colegas;*
- *Escrever em situações comunicativas, utilizando o conhecimento de que dispõe;*
- *Conhecer traços distintos que caracterizam o sistema alfabético;* entre outros (PCR, 2015).

Concordamos com esses objetivos traçados pelo documento, pois eles atendem aos interesses das crianças pequenas, que convivem, desde o nascimento, com a cultura letrada. Cabe antecipar, contudo, que a tal proposta municipal não parecia guiar as ações docentes, na prática cotidiana, como veremos em nosso capítulo de análise de dados.

Ampliando um pouco o contexto, buscamos o *Programme de L'école Maternelle* da França (MEN, 2015), a fim de comparar com nossos textos curriculares. O documento francês coloca a Educação Infantil como mais importante que as demais fases escolares, e afirma que ela tem a missão de inspirar as crianças a construírem aprendizados e afirmar a sua personalidade (MEN, 2015). Eles têm como princípio

fazer uma escola adequada às crianças pequenas, que organize as modalidades específicas de aprendizagem e onde se aprenda junto. Assim, contemplam tanto aspectos do cuidado quanto da educação formal. Há uma clareza sobre a necessidade de ‘escolarizar’ e preparar as crianças.

A aprendizagem é dividida em cinco domínios de aprendizagem (MEN, 2015), e aquele que se refere ao eixo de linguagem é *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. Ele traz reflexões e proposições sobre a oralidade e a escrita, pois entende que o trabalho com a língua falada facilita a interação e com a língua escrita, além de facilitar a comunicação, serve como preparação das crianças para as turmas seguintes. Diferentemente das propostas brasileiras revisadas anteriormente, este texto francês é bem explicativo. Ao invés de somente listar ou descrever os objetivos propostos em cada dimensão, sempre há uma reflexão e fundamentação das prescrições formuladas.

Na parte relativa à oralidade, existe um incentivo ao desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, primeiramente por entender este conjunto de habilidades como sendo de interesse das crianças pequenas e também, por reconhecer que é necessário identificar as unidades de som que são utilizadas na fala para depois compreender como transcrever esses sons (princípio alfabético) (MEN, 2015). A orientação é partir de um trabalho com a sílaba, para, depois, chegar aos sons menores. Julgamos que essa valorização do desenvolvimento da consciência fonológica esteja em falta nas orientações curriculares de nosso país, tal como a BNCC e a proposta curricular de Recife.

No que se refere à escrita, os objetivos são um pouco mais parecidos com os nossos. Busca-se compreender a função da escrita, entrando em contato com uma diversidade de gêneros e suportes. No entanto, este documento deixa explícito que é na Educação Infantil que as crianças devem descobrir o princípio alfabético e passarem a escrever sozinhas. O uso de diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas e cursivas) também é objetivo desta etapa educacional (MEN, 2015). Esses três últimos objetivos da Educação Infantil francesa ainda são polêmicas em nosso país.

Constituindo uma exceção em território nacional, e se assemelhando ao currículo francês, trazemos a proposta de trabalho de Magda Soares no município de Lagoa Santa-MG, que, desde 2007, atua na perspectiva do ensino sistemático de

alfabetização e letramento, orientado por metas, desde a Educação Infantil. O *Projeto Alfabetizar* tem como princípios a continuidade, integração, sistematização e acompanhamento, e consiste em uma formação *de* rede, coletiva e sem hierarquia, de articulação entre teoria e prática, buscando melhorar o desenvolvimento profissional e a qualidade da educação, focalizando apenas a alfabetização e o letramento (SOARES, 2014).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é compreendida como o ciclo de introdução, o 1º, 2º e 3º anos formam o ciclo básico, o 4º e 5º anos são o ciclo de consolidação, e o 6º, 7º, 8º e 9º anos compõem o ciclo de ampliação.

A partir dessa proposta, todas as escolas do município receberam bibliotecas com bom acervo literário. Foi criado um Núcleo de Alfabetização e Letramento, coordenado por Magda Soares e tendo uma professora representante de cada escola da rede (que ao longo do tempo assumiu a função de orientadora das demais professoras e supervisora da biblioteca de sua escola). O Núcleo se reúne semanalmente e há um horário mensal para reunião de cada professora do Núcleo em sua própria escola, com seus pares. Instrumentos diagnósticos são realizados em três momentos ao longo do ano letivo. Anualmente acontecem duas exposições abertas à comunidade escolar: *Paralfabetizar*, que apresenta procedimentos, materiais, jogos, etc, produzidos pelas docentes; e o *Alfalendo*, com as produções dos discentes a partir dos trabalhos literários.

No que se refere à Educação Infantil, observamos a proposta de metas bem definidas e estruturadas, descritas a partir de sete componentes: Conceitualização da escrita, Consciência fonológica, Tecnologia da escrita, Linguagem oral, Leitura, Escrita, Usos pessoais e sociais da leitura e da escrita. Vale ressaltar que a proposta diferencia-se entre Maternal, Infantil I e Infantil II, apresentando o que se espera (como uma espécie de meta geral ao longo do ano) das crianças em cada um desses anos. Apresentamos o trecho do documento que sugere as metas para *conceitualização da escrita* nessa modalidade:

MATERNAL

Progressão de crianças de 2 e 3 anos:

- Nível 1: Diferenciar desenho de escrita.
- Nível 2: Pretender escrever grafando garatujas.
- Nível 3: Pretender escrever usando letras.

INFANTIL I (4 anos)

Progressão ao longo do ano:

- Nível 1: Escrever de forma silábica **sem** valor sonoro.
- Nível 2: Escrever de forma silábica **com** valor sonoro.

INFANTIL II (5 anos)

Progressão ao longo do ano:

- Nível 1: Escrever de forma silábica **com** valor sonoro.
- Nível 2: Escrever de forma silábico-alfabética ou alfabética.

(ALFALETRAR, 2015)

Assim, como nesse exemplo, todos os componentes da versão de 2014 da Proposta eram bem esquematizados, o que, somado ao modo como o projeto vinha sendo organizado e desenvolvido, tinha imprimido qualidade ao trabalho docente desenvolvido na rede (SOARES, 2014).

Em nosso ponto de vista, as metas eram adequadas e respeitosas às faixas etárias indicadas. Inclusive, não nos pareciam nada distante do que se pratica em ‘boas’ escolas privadas, nos fazendo questionar por que não seria adequado também para as crianças das redes públicas, majoritariamente, filhas das camadas populares. Nesse sentido, julgamos que a proposta do *Projeto Alfaletrar* imprime clareza ao trabalho com a linguagem escrita a ser realizado na Educação Infantil e nas séries posteriores, além de respeitar os/as docentes, chamando-as a refletir e construir práticas mais coerentes.

Partindo dessa discussão a respeito de referenciais, diretrizes e propostas curriculares, percebemos a necessidade de compreender como se constituem práticas e saberes da ação docente. E é desse tema que trataremos em nosso tópico seguinte.

2.2 PRÁTICAS E SABERES DA AÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sendo a prática docente um dos objetos de reflexão deste trabalho, discutiremos agora sobre os saberes que a embasam. Ou seja, buscaremos tratar sobre os conhecimentos e habilidades mobilizados pelos docentes durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

De acordo com Tardif e Lessard (2012), as pesquisas sobre o ensino, a formação para o magistério e a profissão docente passaram a ser mais desenvolvidas a partir do início dos anos 1980. Esses estudos polarizavam o trabalho docente a partir de duas perspectivas: *trabalho codificado*, entendendo a docência como uma

atividade instrumental, controlada e formalizada; e *trabalho não codificado*, comportando a flexibilidade, “informalidade” e imprevisibilidade da docência. No ponto de vista desses autores, é preciso estudar o trabalho docente a partir dos dois pontos de vista, por se tratar de um campo heterogêneo e plural.

A educação incide, de modo geral, nos processos de formação e aprendizagem desenvolvidos para ‘transmitir’ os saberes sociais. Nesse sentido, “o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2007, p.31). Contudo, essa relação entre o professor, os saberes e sua prática não é tão simples; é a integração de diversos saberes, oriundos de diversas fontes, que “tornam” o sujeito em um professor.

Nessa perspectiva, Tardif (2007) afirma que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, sendo compostos por saberes nativos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. É fato que professores definem sua prática mediante os saberes que possuem e transmitem. Tal como o teórico supracitado, cremos que o saber não se restringe aos processos mentais, mas, também, se configura como saber social, construído nas interações entre os sujeitos.

Ele define que os *saberes profissionais* são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2007, p.36). Ou seja, estes são os conhecimentos advindos da formação inicial ou continuada. No interior desses saberes existem os saberes pedagógicos, que funcionam como doutrinas ou concepções, estabelecendo representações e orientações para as atividades educativas. Esses saberes articulam-se com as ciências da educação, trazendo resultados de pesquisas para as práticas pedagógicas, de modo a criar e legitimar certos modos de saber-fazer e técnicas.

Os *saberes disciplinares* dizem respeito aos diversos campos do conhecimento - as disciplinas -, e são resultado da tradição cultural. Assim como no caso dos saberes profissionais, saberes disciplinares vão se agregando às práticas docentes também através da formação inicial e continuada.

Os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as escolas utilizam para apresentar os saberes disciplinares. Os documentos oficiais de orientação curricular e projetos pedagógicos de redes de ensino são exemplos desse tipo de saber.

Tardif (2007) alerta que a relação dos professores com esses saberes se

estabelece de modo dicotômico, com uma divisão entre produtores e executores ou técnicos. Assim,

a relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (p.40)

Somente os *saberes experienciais*, de acordo com o autor, são os que são desenvolvidos pelos próprios docentes no seu trabalho cotidiano e validados pelas próprias experiências. Estes não são sistematizados em teorias ou doutrinas, tratam-se de saberes práticos que constituem a cultura docente e “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2007, p.39). Pimenta (1997) também coloca os saberes das experiências enquanto alunos nessa categoria, configurando-os, também, como importantes no processo de constituição docente.

Nessa perspectiva, os saberes experienciais vão se aperfeiçoando com o aumento no tempo de atuação profissional e na medida em que o(a) docente vai vivenciando situações adversas. Ou seja, na dinâmica cotidiana de sua atuação, repleta de condicionantes e variáveis, os docentes vão construindo seu estilo de ensino ou traços de sua identidade profissional.

Esses saberes providenciam algumas certezas sobre o contexto de trabalho escolar. São certezas compartilhadas, construídas através das relações e confrontos com seus pares de trabalho, que são sistematizadas em um discurso da experiência. Nesse caso, embora haja um distanciamento crítico entre os saberes experienciais e os demais saberes, que são apropriados através da formação, aqueles saberes proporcionam uma avaliação destes, retraduzindo e incorporando-os em função das condições da experiência. Logo, “a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2007, p.53).

Diante disso, a perspectiva defendida por Tardif (2007) e Tardif e Lessard (2012) é a de que um professor não somente aplica conhecimentos produzidos por outros, mas, na realidade, constrói sua prática a partir dos sentidos que ele confere, a

partir dos conhecimentos e modos de saber-fazer provenientes de sua experiência.

Encontramos também reflexões sobre o saber profissional docente e o seu papel na construção desse saber em Roldão (2007). Ao invés de falar em prática docente, ele prefere usar o termo *ação de ensinar*. Desse modo, este autor afirma que o ato de ensinar necessita de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de formalizações teórico-científicas, científico-didáticas, pedagógicas (ROLDÃO, 2007). Ele considera, portanto, que se trata de uma ação inteligente, fundada no saber.

Roldão (2007) aponta o *ensino* como um caracterizador da docência. Sendo esse *ensino* historicamente categorizado como uma transmissão de saber ou como a mediação na apropriação do saber. No entanto, o autor problematiza o fato de que a função de ensinar preexiste aos processos formativos para o ensino. E disso deriva uma praticidade da profissão, mas, que, ao longo do tempo, vai gerando uma teorização da ação, transformando o modo de agir dos docentes.

Nesse sentido, Roldão (2007) caracteriza o conhecimento profissional docente através de: 1. *Natureza compósita*, que parte de uma lógica de incorporação conceitual dos conhecimentos, onde professores têm capacidades de transformar conteúdo em ação; 2. *Capacidade analítica*, que possibilita um poder conceitual de análise dos saberes, embasado em conhecimentos formalizados ou experienciais; 3. *Natureza mobilizadora e analítica*, que proporciona uma capacidade de articulação e questionamento permanente; 4. *Meta-análise*, através de uma postura de distanciamento e autocrítica, que são implícitas numa prática reflexiva; e, por fim, 5. *Comunicabilidade e circulação*, que diz respeito aos componentes tácitos que integram a prática e que resultam das características anteriores.

Desse modo, o saber profissional docente funda-se, de acordo com Roldão (2007), na recriação de sua prática, a partir de um processo mobilizador e transformativo. Ou seja, nessa perspectiva, professores mobilizam seus saberes prévios e os transformam em ação fundamentada. Produzir esse saber, e não transpô-lo, é uma função docente.

Reiterando essa ponderação, Pimenta (1997) pontua que

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais

ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (p.11)

Refletindo ainda mais nessa concepção de validação do papel docente na constituição da sua prática, trataremos do conceito de *esquemas profissionais* de Goigoux. Este define-se como uma forma organizada de estabelecer a atividade de ensino por uma certa variedade de situações pertencentes a uma mesma classe, podendo essas classes se modificarem ao longo do desenvolvimento profissional (GOIGOUX, 2007; GOIGOUX; VERGNAUD, 2005).

Goigoux (2007) afirma que esse conceito de esquema profissional complementa o de gênero profissional. O gênero profissional pode ser definido como um repertório coletivo de esquemas socialmente e historicamente construídos. Assim, ele ajuda os professores a organizar, operacionalizar e reorganizar os elementos de várias prescrições primárias e secundárias, definindo se as formas de trabalho são aceitáveis ou deslocadas.

Nesse caso, o conceito de esquema profissional serve para descrever o processo de desenvolvimento das competências profissionais dos professores, pois eles são construídos a partir das experiências adquiridas ao longo de toda sua profissão. Por essa compreensão, eles são passíveis de mudança. Então, ocorre que diante de uma dificuldade encontrada por um aluno, os esquemas antigos podem ser evocados para elaborar uma conduta profissional adaptada e aceitável.

A despeito dessa constituição profissional, Pimenta (1997) reforça o papel das experiências pessoais, afirmando que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado (p.6)”. E essa construção se dá a partir das experiências.

Goigoux e Vergnaud (2005) alertam que esquemas profissionais não representam condutas previstas, mas, sim, são constituintes da representação. Desse modo, eles envolvem todos os registros de atividade docente (gestos, julgamentos e raciocínio intelectual, linguagem, interação com os outros, afetos) e têm como função produzir estas atividades. Assim, um esquema profissional é produto de reflexões sobre a prática, através da validação de sua eficácia durante sua experiência profissional, tornando-se recorrente (GOIGOUX, 2007).

Esses autores convergem na crença de que os professores constroem seus

saberes na ação, não podendo, portanto, serem considerados meros reprodutores ou transmissores de saber. Assim, há o pensamento comum de que os saberes e teorias científicas são reconstruídos na prática dos professores.

Nesse caso, vale ressaltar que saberes e teorias são coisas distintas. Chartier (2010), inclusive, parte da ideia de que os saberes podem ser desvinculados das teorias que os produziram, e que os professores não necessitam de teorias científicas, mas que podem e devem construir modelos pragmáticos. Em seu ponto de vista,

nenhuma teoria científica pode ficar no lugar dos professores, para definir sua prática.
por outro lado, os professores têm necessidade de saberes científicos e não param de introduzir em sua cultura profissional categorias de análise que esclarecem suas práticas, dão precisão a seus valores empíricos e modificam seus pontos de vista sobre as aprendizagens das crianças. Estes saberes são ferramentas, não são dogmas. (CHARTIER, 2010, p.19-20).

No que se refere às práticas de alfabetização no Brasil, Chartier (2010) elucida essa relação entre a teoria e a prática. A partir da teoria da Psicogênese da língua escrita ocorre um processo de reinterpretações, provocando mudanças de natureza didática (nos conteúdos a ensinar) e de natureza pedagógica (a respeito da organização do trabalho pedagógico). Assim,

as práticas de alfabetização dos professores são constituídas de um conjunto de *dispositivos* que envolvem procedimentos rotineiros e inovadores: o “saber fazer dos professores. As mudanças didáticas e pedagógicas resultam na construção de “esquemas de ação” ou “dispositivos” táticos à medida que o docente enfrenta situações de conflito ou de exercício de maestria de sua profissão (*métier*). Na articulação desses elementos ocorre a possibilidade de invenções/fabricações/reconstruções das práticas de alfabetização (CRUZ, 2012, p.66-67).

Assim, reforça-se a reflexão inicial de que é na experiência que os professores constituem suas práticas.

Partindo dessas considerações a respeito das práticas e saberes docentes, observamos a necessidade de aprofundar a discussão sobre as concepções e práticas pedagógicas com a linguagem no trabalho com as crianças pequenas.

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A

LINGUAGEM ESCRITA

Nesta sessão buscaremos discutir sobre as concepções e práticas pedagógicas da linguagem escrita na Educação Infantil. Diante disso, iniciaremos expondo diferentes modos de conceber o lugar do ensino da modalidade escrita da língua na Educação Infantil, depois trataremos das evidências de pesquisas sobre os efeitos de diferentes modos de tratar a escrita na Educação Infantil sobre os conhecimentos infantis a respeito da notação escrita e da linguagem que se usa ao escrever, e da rotina nesta modalidade de ensino.

2.3.1 Diferentes modos de conceber o lugar do ensino da modalidade escrita da língua na Educação Infantil

Embora a educação já seja um direito, ainda existem muitas discussões a respeito de como deve ser a escolarização das crianças pequenas. A partir disso, diferentes práticas são fabricadas, onde

(...) a Educação Infantil muitas vezes se organiza de forma assistencialista, sem possibilitar às crianças oportunidades de desenvolver suas potencialidades; ou de forma excessivamente escolar, exigindo-lhes comportamentos que estejam fora de alcance e que lhes prejudiquem o desenvolvimento. (LUZ, 2008, P.31-32)

A expressão “excessivamente escolar” traz à tona uma crítica generalizada ao modelo “escolar”. Compreendemos que numa perspectiva pedagógica diretiva, mais “tradicional”, costuma-se ter pouco espaço para ludicidade e uma cobrança em cima da memorização de conteúdos, o que nos parece, de modo geral, inadequado também em outras modalidades educativas. Contudo, consideramos “errado” utilizar o termo escola como um adjetivo “ruim”, pois essas vertentes ou práticas não definem por completo o que é escola. Ou, pior, implicariam supor que escolas, necessariamente, seriam lugares onde prazer e reflexão não poderiam existir.

Gonzalez (2004) mapeou e examinou as perspectivas indicadas para as práticas pedagógicas com a linguagem escrita na Educação Infantil nas produções acadêmicas brasileiras entre 1983 e 2001. Para tal, a autora fez um levantamento no banco de dados de sete importantes periódicos da área: *Cadernos de Pesquisa*,

Cadernos Cedes, Cadernos do CED, Educação e Sociedade, Perspectiva, Ideias, Revista Criança.

Ela verificou que grande parte dos estudos fazia uma crítica à escolarização. No entanto, essa crítica era centrada na perspectiva mais tradicional de escola, onde as práticas eram desenvolvidas a partir de um ensino mecânico, repetitivo e sem sentido (GONZALEZ, 2004).

A partir dos anos 1990, a autora observou um declínio nos estudos da área, que ela julgou estar ligado ao surgimento de uma perspectiva histórico-cultural da linguagem e à ampliação de estudos, após a inclusão da Educação Infantil na educação básica. Depois disso, os estudos passaram a ser mais favoráveis ao trabalho com a linguagem escrita nessa etapa, situando o acesso a este objeto de conhecimento como direito das crianças que vivem numa sociedade letrada (GONZALEZ, 2004).

Defendemos que a Educação Infantil é um espaço de cuidados, mas também, sobretudo, de aprendizagem. Nesse sentido, julgamos que é possível desenvolver práticas sistemáticas de ensino da linguagem, que respeitem e motivem a faixa etária atendida nessa modalidade, e que rompam com “o pressuposto de que a escrita seria um conteúdo escolar distante e formal, que se aprende por ações necessariamente exaustivas e mecânicas, não adequadas aos pequenos e a seus modos de aprender” (ARAÚJO, 2016, p.2329). Num texto mais recente, Brandão e Leal (2011) mapeiam, de forma mais detalhada, como diferentes perspectivas tratam o ensino da modalidade escrita da língua na Educação Infantil.

No que se refere ao trabalho com a linguagem escrita, naquela etapa da educação básica, as autoras situam que, até os anos 1970, buscava-se a ‘prontidão’ para alfabetização, invalidando o contato das crianças com a leitura e a escrita de textos e incentivando o “desenvolvimento de habilidades de coordenação viso-motora, memória visual e auditiva, orientação espacial, articulação adequada de palavras, certo grau de atenção e concentração, boa alimentação, entre outros” (BRANDÃO e LEAL, 2011, p.15).

Estes eram considerados “pré-requisitos” para aprender a ler e escrever. Contudo, desde 1920 e 1930 esse discurso passou a ser criticado. Vygotsky, por exemplo, indicou que as crianças tinham capacidade de ler antes dos quatro anos e meio e compreender a função simbólica da escrita antes dos seis. Além dele, muitos

profissionais da Educação Infantil questionavam a falta de qualidade dos exercícios preparatórios (BRANDÃO e LEAL, 2011).

Brandão e Leal (2011) apontam que, com relação ao trabalho com a linguagem escrita na primeira etapa da educação, três caminhos de trabalho foram construídos recentemente, em nosso país: “a obrigação da alfabetização”; “o letramento sem letras” e “ler e escrever com significado na Educação Infantil”.

No primeiro “caminho”, desenvolve-se um exaustivo trabalho com as letras, seguindo uma ordem “vogais/consoantes/famílias silábicas”. Por trás dessa perspectiva está a concepção de aquisição da leitura e escrita como aquisição de um código. O foco está no treino das habilidades perceptuais e motoras com letras e palavras (BRANDÃO e LEAL, 2011).

O segundo “caminho” é o das práticas pedagógicas que enfatizam outras linguagens (corporal, musical, gráfica...) em detrimento da linguagem escrita. Assim, tenta-se fazer das aulas na Educação Infantil um ambiente “antiescolar”, entendendo, portanto, de forma preconceituosa, a escola, considerando-a um lugar meramente disciplinador e desrespeitador da infância (BRANDÃO e LEAL, 2011). Nesse “caminho” a leitura de histórias pelo adulto se mistura ao trabalho com outras linguagens, sem que exista, por exemplo, uma intencionalidade de promover a compreensão de textos escritos lidos pela professora.

O terceiro e último caminho é totalmente contrário aos anteriores. Inspirado nos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre alfabetização e na perspectiva sociointeracionista de linguagem, este compreende que o processo da aquisição da leitura e da escrita inicia-se bem antes da escola fundamental. Partindo disso, defende-se que, na Educação Infantil, é possível ensinar, sistematicamente, a linguagem escrita, sem desconsiderar o letramento e as demais necessidades inerentes ao desenvolvimento infantil (BRANDÃO e LEAL, 2011).

Morais, Albuquerque e Brandão (2016) apontam que existe ainda a posição “à deriva”, onde “as iniciativas de escrita e de reflexão sobre ela partem, espontânea e exclusivamente, das próprias crianças. A professora acolhe bem essas iniciativas, mas não planeja nem propõe atividades na mesma direção.” (p.522). Ou seja, acompanha-se a curiosidade das crianças sobre a modalidade escrita da língua, mas não se oportuniza, intencionalmente, seu ensino.

Valorizar o tipo de ensino idealizado pelo terceiro caminho às crianças

pequenas é compreender que “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (FERREIRO, 1997, p.20); por isso, não faz sentido privar a criança de aprendizagens relativas a esse objeto de conhecimento. O fato é que, em contextos grafocêntricos, a convivência com a escrita é comum a todos, um pouco mais ou um pouco menos, a depender da classe social em que se encontra (SOARES, 2009).

Concordamos com Ferreiro e Teberosky (1999) quando afirmam que

é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente. (p.29)

Nesse acesso e convívio com os materiais escritos, os sujeitos vão construindo conhecimentos sobre a escrita alfabética e as práticas com textos escritos e, conseqüentemente, desenvolvem o desejo de se inserir, de modo consciente, no mundo da escrita.

No entanto, vale ressaltar que entendemos que as complexidades dos processos de aquisição da escrita demandam uma intervenção sistemática, intencional, competente e contínua (LOPES, 2003). Cumpridas certas condições, não consideramos que seja algo prejudicial às crianças iniciar esse tipo de ensino da linguagem já na Educação Infantil.

Julgamos, desse modo, que colaborar para que as crianças pequenas construam conhecimentos sobre a língua escrita seria algo tão natural quanto pertinente. Assim, “...o interesse a respeito da linguagem escrita e suas atividades de letramento é interpretado como maneira de as crianças entenderem e se apropriarem da cultura na qual estão imersas” (NEVES, CASTANHEIRA e GOUVÊA, 2015, p.219).

Além disso, com a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos consideramos necessário identificar o lugar da escrita na Educação Infantil e quais as especificidades desta etapa em relação ao Ensino Fundamental, para que não haja descontinuidades (NEVES, CASTANHEIRA e GOUVÊA, 2015). Também por esse motivo, defendemos, dentre os três caminhos apontados, o último, onde existe uma promoção da leitura e escrita de forma significativa e uma reflexão sobre a notação das palavras na Educação Infantil.

Nesse sentido, cabe situar, mais claramente, a concepção que corroboramos sobre o tratamento da modalidade escrita da língua na Educação Infantil. Concordamos com Araújo (2016) que tal reflexão é necessária para que não se admita retomar as práticas preparatórias exaustivas na Educação Infantil, nem tampouco coloque-se toda a responsabilidade da construção da alfabetização e letramento para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dos anos 1980, com a propagação da teoria psicogenética da aquisição da escrita, pautada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), interpretamos que surgiu uma nova perspectiva de explicação sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tal teoria emerge de um marco de referência piagetiano, que coloca os sujeitos como centro dos seus processos de aprendizagem. Ou seja,

um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus “esquemas de assimilação”): neste ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo (o objeto, em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.29-30).

A psicogênese rompeu, portanto, com as concepções mais tradicionais da alfabetização, que se arrolavam a partir das perspectivas empiristas do ensino, onde havia um entendimento da aquisição da leitura e escrita como um código. Nessa linha, para se alfabetizar era necessário desenvolver habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras” (MORAIS, 1999).

Com a psicogênese, passamos a entender que a escrita alfabética é um sistema notacional, cuja aprendizagem é conceitual e implica um processo de construção, complexo, que se dá ao longo de etapas. Nesse sentido, Ferreiro explica esse processo de apropriação a partir de três grandes períodos, que podem, ainda, apresentar várias subdivisões. São eles:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2010, p.22).

Tais reestruturações globais implicariam a elaboração e reelaboração de

hipóteses sobre os princípios do sistema de escrita alfabética (SEA). Embora não se tratem de estágios rígidos, eles são comumente observados em sujeitos durante seus processos de apropriação do SEA.

O primeiro e segundo período citados tem sido chamado de *pré-silábico*. Esta seria a etapa inicial de conhecimento sobre a escrita, onde os sujeitos começam a diferenciar as marcas gráficas figurativas das não figurativas. Assim, passam a distinguir os grafismos das formas dos objetos que tentam reproduzir, fazendo seus registros de forma arbitrária e linear.

No mesmo período as diferenciações entre as escritas tornam-se mais criteriosas, podendo ser intrafigurais ou interfigurais. A etapa seguinte divide-se entre o silábico de quantidade e o de silábico de qualidade, a depender da referência utilizada para escrita da sílaba. O marco dessas hipóteses é a evolução no nível de entendimento dos sujeitos, fazendo com que comecem a perceber a relação grafema e sílaba e passam a construir formas de diferenciação das escritas.

O terceiro período indicado é marcado pela atenção às propriedades sonoras do significante. O sujeito, após o período “silábico qualitativo” (ou “com valor sonoro”) avança para o silábico alfabético, com uma maior representação das sílabas pelas letras correspondentes e culmina no período alfabético, onde domina os princípios do SEA e escreve de forma mais convencional, embora cometa muitos erros de ortografia. É o momento em que sempre se considera que a sílaba tem unidades menores, os fonemas. Concluindo esse ciclo, os sujeitos enfrentarão os problemas ortográficos.

Se apropriar deste objeto de conhecimento é entender o que a escrita representa (nota) e como a escrita cria representações (notações) (LEAL; MORAIS, 2010). Para isso, faz-se necessário que cada sujeito compreenda que:

- 1) Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- 2) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- 3) A ordem das letras é definidora da palavra que, juntas, configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- 4) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- 5) As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;

- 6) Todas as sílabas do português contêm uma vogal;
- 7) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
- 8) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- 9) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (LEAL; MORAIS, 2010, p.35-36)

Assim, fica claro que a escrita alfabética é, em si, um objeto de conhecimento e, por isso, demanda um ensino sistemático.

Uma perspectiva mais difundida no exterior é a que compreende que as crianças se apropriam do SEA através das habilidades metafonológicas. A Psicogênese da escrita tem desconsiderado o papel da consciência fonológica, pois “parecem tratar esse tipo de habilidades metalinguísticas como mera consequência da alfabetização e não como um requisito para que o aprendiz venha a desenvolver hipóteses silábicas e alfabéticas de escrita” (MORAIS, 2015, p.61).

Discordamos da teoria psicogenética nesse aspecto, por compreendermos que “a consciência fonológica constitui um fator importante na aprendizagem da leitura e da escrita em ortografias alfabéticas” (CARDOSO-MARTINS, 1991, p.42). Por isso, refletiremos um pouco sobre essa questão.

Define-se consciência fonológica como “uma habilidade complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, incluindo a consciência de que a fala pode ser segmentada e a habilidade de discriminar e manipular tais segmentos” (CAPOVILLA; DIAS; MONTIEL, 2007, p.55). Tal conhecimento demanda variados níveis cognitivos por envolver habilidades com diversos níveis de segmentação, como segmentar, contar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor sílabas ou fonemas (MORAIS; LEITE, 2005).

Capovilla; Dias; Montiel (2007) alertam que

há evidências cada vez mais claras sobre a necessidade de não se considerar, equivocadamente, a consciência fonológica como uma habilidade unitária, mas sim analisá-la em seus diferentes componentes, verificando a relação de cada componente com diferentes etapas da aquisição de leitura e escrita. (p.56)

Nessa perspectiva, a consciência fonológica pode ser dividida em níveis ou componentes que vão desde a consciência sobre as palavras, sobre as sílabas, sobre

as rimas -intrassilábica-, e, por fim, a consciência fonêmica. Contudo, Moraes (2015) observa que “ter algum grau de “consciência” sobre segmentos orais não implica, necessariamente, ser capaz de verbalizar as características observadas ou pronunciar, isoladamente, aquelas unidades” (p.62).

As pesquisas desenvolvidas sobre o tema têm dividido a perspectiva em dois pólos de explicação: um apontando que “as habilidades metafonológicas são indispensáveis para o processo de alfabetização” (PESSOA, 2007, p.54), e outro defendendo que “essas habilidades aparecem vinculadas ao aprendizado da leitura e escrita” (PESSOA, 2007, p.54).

Ressaltamos que a primeira tem uma tendência a reduzir a consciência fonológica à consciência fonêmica. O que não faz sentido, pois a consciência fonêmica não é um sinônimo da consciência fonológica, mas, na realidade, faz parte dela. Sobre isso, Cardoso-Martins (1991) afirma que essa pode ser a habilidade menos importante para a aprendizagem da leitura e escrita. Somente algumas capacidades da consciência fonêmica, como a identificação e produção de palavras com fonema inicial igual, seriam importantes no aprendizado do SEA.

Concordamos e

concebemos que o desenvolvimento de habilidades metafonológicas é uma condição necessária para a apropriação da escrita alfabética, o que não significa que tais habilidades devessem estar disponíveis no início do primeiro ano de alfabetização, sendo cobradas e medidas através de testes de prontidão. (MORAIS, 2015, p.63)

Nesse sentido, consideramos válido e pertinente, trabalhar com atividades de reflexão fonológica desde a Educação Infantil, sem, contudo, utilizar métodos fônicos baseados em concepções tradicionais de aprendizagem do SEA.

Reiteramos que a defesa do ensino sistemático do SEA e da análise fonológica não se contrapõe ao brincar, que é uma atividade central na infância. Na verdade, a ideia é ingressar no mundo da escrita brincando (BRANDÃO e LEAL, 2011), ou seja, como defendem Neves, Castanheira e Gouvêa (2015), na Educação Infantil deve haver uma articulação entre o brincar e o contato com a escrita. Parece-nos claro que as práticas engessadas de ensino não são convenientes a essa modalidade.

Não é, portanto, uma questão de “obrigatoriedade da alfabetização” nesta etapa da educação, sobretudo da forma como este objeto de conhecimento é, algumas vezes, reduzido à aquisição dos atos de grafar e decodificar palavras.

Assim, cabe a essa etapa dar possibilidades para as crianças distinguirem desenho de escrita, explorar características como semelhanças e aspectos diferentes entre materiais escritos, ver o(a) professor(a) ler e escrever (FERREIRO, 1997), se familiarizar com o mundo da escrita, compreendendo textos e conhecendo diversos gêneros textuais (SOARES, 2009), ou seja, vivenciar, de forma participativa, práticas de leitura e escrita.

As práticas de leitura e escrita se inserem no conceito de letramento, difundido nos anos 1980. A palavra letramento surge como versão da palavra inglesa *literacy*, cujo significado atribuído é o de “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2010, p.17).

Soares (2009) esclarece que este termo se torna necessário a partir da “impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema”. No Brasil, essa mudança de percepção tem como marco a alteração no Censo, que passa a considerar como alfabetizado o indivíduo que sabe ler e escrever um bilhete simples (SOARES, 2010).

Nesse caso, ser letrado pressupõe participar de situações de uso da leitura e escrita. Com isso, rompe-se com a dicotomia alfabetizado ou analfabeto, para o entendimento que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado” (SOARES, 2010, p.24). Contudo, o nível de letramento relaciona-se com as condições sociais, culturais e econômicas. Existem, portanto, algumas condições para o letramento: 1) Escolarização para toda população; 2) Disponibilidade de materiais de leitura (SOARES, 2010).

Em sociedades grafocêntricas, as vivências com a leitura e escrita são cotidianas a todos, inclusive as crianças pequenas. Tal fato torna fundamental o trabalho com a linguagem escrita desde a Educação Infantil, garantindo o início de um ensino que busque “o efetivo domínio tanto da linguagem escrita quanto da escrita da linguagem. Só assim poderemos formar sujeitos que leiam e escrevam com autonomia e competência” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p.109).

Diante dessa nova compreensão sobre a aprendizagem da leitura e escrita, surge a perspectiva de alfabetizar letrando, que implica em “oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca

do funcionamento do sistema de escrita” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p.98).

Concordamos, portanto, com Soares (2009) que há espaço na Educação Infantil para a alfabetização, com as atividades de introdução das crianças ao SEA, e para o letramento, as práticas de uso social da leitura e escrita. E embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se, é importante que elas sejam realizadas a partir da complementariedade, de forma conectada, no dia-a-dia da escola (SOARES, 2009).

Desse modo, reiteramos que as situações de aquisição da leitura e escrita não precisam ser enfadonhas e rígidas, e, muito menos, distantes da cultura infantil. Ao contrário, a perspectiva que defendemos valoriza

um ensino que permita às crianças, desde a Educação Infantil, conviver com a riqueza da linguagem que se usa ao escrever textos, lendo-os, discutindo-os e produzindo-os, ao mesmo tempo em que brincam com palavras e sobre elas refletem, sem que haja ensino sistematizado de correspondências som-grafia. (MORAIS, 2016, p.8.)

Partir de uma perspectiva atual é entender a linguagem como uma atividade prática de simbolismo cultural, que é constitutiva de subjetividades (LOPES, 2003). Nesse sentido, participar de um meio letrado, estando inserido em situação de uso da linguagem, já contribui para construção de conhecimentos sobre esse objeto. Vivenciar esse ensino, nas escolas, não impõe a negação à infância, mas, sim, a garantia da inserção social.

De modo a ampliar a discussão, trataremos agora de estudos que demonstram que o aprendizado da linguagem que se usa ao escrever é anterior ao ensino fundamental e depende das oportunidades sociais de vivenciar práticas sistemáticas de ensino.

2.3.2 Evidências de pesquisas sobre os efeitos de diferentes modos de tratar a escrita na Educação Infantil, sobre os conhecimentos infantis a respeito da notação escrita e da linguagem que se usa ao escrever

Neste tópico, apresentaremos resultados de pesquisas que tratam do ensino e aprendizado do SEA, da compreensão leitora e produção textual na Educação Infantil.

2.3.2.1 Pesquisas sobre o ensino e o aprendizado do SEA na Educação Infantil

Para refletir um pouco mais sobre o ensino desse objeto de conhecimento, discutiremos os dados de algumas pesquisas sobre o trabalho com a notação alfabética na Educação Infantil. Estas corroboram a defesa do trabalho sistemático com a notação escrita na primeira infância, ressaltando a necessidade da ludicidade e apontando benefícios no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Lima (2010) analisou práticas de ensino do SEA em duas turmas do último ano da Educação Infantil e suas relações com as aprendizagens dos alunos. Ela observou 18 aulas de uma turma da rede pública e 18 aulas de uma turma da rede privada de Olinda-PE, entrevistou as duas docentes, responsáveis pelas turmas, e aplicou ditados de palavras para as crianças em três momentos ao longo do ano letivo.

A autora observou que em uma turma a docente priorizava o ensino da linguagem escrita, propondo atividades de leitura/identificação de letras do alfabeto, leitura/identificação de palavras, contagem de letras e sílabas, identificação de sílabas iniciais ou finais, comparação de palavras, cópia de palavras, escrita de palavras coletiva ou individual e formação de palavras com alfabeto móvel. Com essas atividades variadas, sistemáticas e adequadas à faixa etária, houve um maior avanço das crianças.

Na outra turma, a escrita era tratada como código e não havia possibilidades de reflexão que ajudassem na construção de conhecimentos sobre o SEA. Diante disso, ela concluiu que “quando a linguagem é colocada como eixo privilegiado na Educação Infantil, este espaço pode contribuir para assegurar o desenvolvimento de conhecimentos sobre a natureza e funcionamento do sistema de escrita” (LIMA, 2010, p.126).

Nessa mesma direção, Cabral (2013) investigou a prática de professoras do último ano da Educação Infantil, buscando compreender as relações entre prática de ensino e os conhecimentos infantis sobre o sistema de escrita alfabética, em função de diferentes metodologias de ensino. Para isso, a autora realizou quatro estudos de caso em duas escolas públicas e em duas privadas, sendo que uma de cada rede declarava desenvolver a alfabetização e o letramento, e as outras duas se pautavam em um ensino mais “tradicional” da escrita, privilegiando, por exemplo, atividades de

ensino de letras.

Para isso, ela realizou observações de 15 aulas de cada docente, entrevistou-as sobre suas concepções a respeito do ensino da linguagem escrita; e solicitou às crianças a escrita do nome próprio, fez ditados de palavras, escrita de letras e palavras que existem e não existem, além de tarefas de consciência fonológica, para avaliar a evolução dos seus conhecimentos ao longo do ano letivo.

Cabral (2013) verificou que a aprendizagem do SEA pelas crianças não estava diretamente ligada ao seu nível socioeconômico, mas, sim, ao tipo de ensino que recebiam. As turmas que mais avançaram foram aquelas em que as docentes realizavam um ensino sistemático, mas levando as crianças a refletir sobre propriedades do sistema alfabético. Segundo a autora,

o desenvolvimento das habilidades fonológicas e de reflexão sobre as formas escritas das palavras, na Educação Infantil, permite que as crianças, desde cedo, avancem no processo de compreensão do SEA e deve urgentemente ser encarado como um dos eixos centrais de ensino da notação escrita nessa etapa da educação. (CABRAL, 2013, p.255)

Morais, Albuquerque e Brandão (2016) pesquisaram duas turmas do último ano da Educação Infantil da rede municipal do Recife-PE, onde havia uma proposta de trabalho planejado e lúdico com a linguagem oral e escrita, entre outras, repletas de desafios a pensar sobre as palavras e suas propriedades sonoras.

Através de observações de jornadas de aulas completas durante um ano letivo, os autores desenvolveram dois estudos de caso. No estudo de caso 1 foi apreciada a organização pedagógica da prática docente com a linguagem escrita, e no estudo de caso 2 o foco da análise foram as práticas de ensino da escrita e a evolução dos conhecimentos dos alunos sobre o SEA. As duas docentes investigadas eram pedagogas com mais de 10 anos de experiência.

No estudo de caso 1, durante três semanas de aula, observou-se que a docente tinha uma rotina estruturada e escrevia sempre o cabeçalho e a rotina no quadro, o que demonstrava ampliar o repertório de palavras estáveis das crianças. As rodas de leitura eram frequentes, enquanto que as produções textuais só aconteciam através do registro da agenda. As atividades de apropriação do SEA aconteciam de forma coletiva ou através de fichas, e propunham uma reflexão e aprendizagem efetiva sobre as letras, palavras e textos, muitas vezes fazendo “análise fonológica” (atividades de

consciência fonológica). Havia também muitos momentos de recreação e brincadeiras. A maioria das crianças evoluiu em seus conhecimentos sobre o SEA, refletindo, possivelmente o ensino sistemático oferecido.

No estudo de caso 2, durante 15 jornadas de aulas por semestre, verificou-se que a docente, cuja condição da sala e escola era mais precária, conciliava a leitura de textos com a reflexão fonológica sobre as palavras orais e escritas. A leitura de textos literários era constante na prática pedagógica e algumas estratégias de compreensão leitora foram exercitadas. Foram oportunizadas situações de jogos com palavras, mobilizando reflexões fonológicas importantes para o aprendizado do SEA. Tal como no estudo de caso 1, houve significativo avanço dos conhecimentos sobre o SEA e algumas de suas convenções, bem como na capacidade de reflexão metafonológica.

Os autores concluíram que as crianças das turmas analisadas

tinham prazer em, de forma reflexiva e não artificial, participar das situações em que viviam uma imersão no mundo de textos escritos com os quais estabeleciam uma relação significativa e em explorar as palavras, assumindo diante delas uma atitude metalinguística. Tais experiências possivelmente explicam, ao menos parcialmente, os progressos revelados, ao final do ano letivo, na compreensão da escrita alfabética (e, provavelmente, em seus conhecimentos sobre textos e suas habilidades de compreensão leitora, aspectos não avaliados no presente estudo). (MORAIS, ALBUQUERQUE, BRANDÃO, 2016, p.530).

Assim, demonstraram que é possível desenvolver um ensino da linguagem escrita sem excluir a ludicidade e outras linguagens pertinentes à infância, bem como, sem trabalhar a memorização de famílias silábicas ou treinos de consciência fonêmica. Ou seja, respeitando as crianças e proporcionando uma vivência reflexiva e significativa com a linguagem oral e escrita, elas conseguiram avançar.

Pinto e Albuquerque (2012) analisaram, através de três semanas de observações, entrevistas e aplicação de atividade de diagnóstico dos conhecimentos do SEA com os alunos, as práticas de ensino da leitura e da escrita realizadas por duas docentes do último ano da Educação Infantil da rede privada, buscando compreender como práticas diferenciadas contribuíam para apropriação do SEA.

As autoras constataram que as crianças aprenderam mais sobre a linguagem escrita na prática em que houve um trabalho com textos e com atividades diversificadas sobre os princípios do SEA; enquanto que os alunos que vivenciaram

práticas com atividades repetitivas e de cópia de letras e sílabas, não avançaram muito na apropriação do SEA (PINTO; ALBUQUERQUE, 2012).

Uma evidência negativa dessa pesquisa foi que as docentes não exploraram o brincar no processo de alfabetização, nunca tendo utilizado jogos de análise fonológica ou que ajudassem a refletir sobre os princípios do SEA e sistematizar as correspondências grafofônicas, nem vivências com os textos da tradição oral (PINTO; ALBUQUERQUE, 2012). Assim como as autoras, consideramos que tais práticas caberiam bem à faixa etária atendida e trariam contribuições ao processo de aprendizagem.

Ao investigar as estratégias de ensino da escrita alfabética de uma professora do último ano da Educação Infantil, através do registro etnográfico de 5 aulas e aplicação de testes para avaliar a hipótese de escrita de 15 alunos, Marinho (2015) encontrou resultados parecidos.

A docente observada apresentava uma prática variada, com predomínio das atividades de identificação de letra inicial ou final das palavras, seguida da cópia de palavras ou frases, e o ensino do nome das letras. Contudo, não promovia uma reflexão sobre os segmentos sonoros e as relações som/grafia (MARINHO, 2015). O resultado dos testes aplicados com intervalo de 4 meses (entre pré e pós teste) revelaram que as crianças não haviam evoluído em seu nível de escrita, apesar de terem avançado na escrita do nome próprio (MARINHO, 2015).

O estudo ressalta que não havia na prática de ensino de Educação Infantil acompanhada, objetivo explícito para evolução do nível de escrita, no entanto, seria pertinente que as práticas fossem mais estimulantes e reflexivas no que se refere à apropriação do SEA. No caso da docente investigada, “faltava-lhe a compreensão sobre o que seria essencial que seus alunos aprendessem na última etapa da Educação Infantil” (MARINHO, 2015, p.14).

Barboza e Miki (2015) também observaram uma fragmentação do ensino da escrita na Educação Infantil, onde a preocupação maior era um simples reconhecimento de letras em detrimento de reflexões sobre o SEA.

Vemos, nas discussões e estudos há pouco citados, a necessidade e validade em debater o trabalho com a alfabetização e letramento, aprofundando a discussão, obrigatoriamente, nos processos formativos dos professores.

2.3.2.2 Pesquisas sobre o ensino e o aprendizado da leitura e produção de textos na Educação Infantil

Também encontramos alguns estudos destacando os eixos da leitura e produção textual como importantes no trabalho com a linguagem escrita, e colaborando com o processo de aprendizagem das crianças pequenas.

Castro, Silva, Lima e Moraes (2016) buscaram verificar como 10 professores do ano final da Educação Infantil da rede pública de Recife entendiam e trabalhavam o ensino da língua escrita e de sua notação, bem como a compreensão e a produção de gêneros textuais escritos. A análise se deu através das respostas das docentes a entrevistas semiestruturadas e da observação de cinco jornadas de aulas em 3 turmas.

Todas as professoras investigadas convergiam na valorização do trabalho com a escrita alfabética na Educação Infantil, apesar disso, apontaram poucos objetivos para as suas turmas naquele ano. Os autores chamaram atenção ao fato de apenas 2/10 docentes mencionarem a identificação dos seus nomes próprios e a compreensão leitora como objetivo de trabalho. A meta mais citada foi a de que os alunos saíssem da Educação Infantil “conhecendo as letras do alfabeto”, sendo referida por 8/10 docentes. O desejo de que eles participassem da leitura de textos e/ou que desenvolvessem a consciência fonológica também teve certo destaque, sendo apontado por 4/10 educadores. A respeito da leitura, 8/10 docentes demonstraram interesse em fazer com que as crianças conhecessem variados gêneros textuais.

Ainda sobre a leitura, foi verificado, através dos discursos, que a roda de leitura e a “contação” de histórias seria realizada, com grande frequência, por 8/10 professoras. Também foram citadas práticas de reconto (6/10), atividade com desenho e pintura sobre um texto lido (5/10), interpretação do texto através de perguntas (4/10) e dramatização do texto lido (2/10). De acordo com 9/10 educadoras, as crianças podiam manusear os livros do cantinho da leitura e também nas situações em que elas os disponibilizavam.

Castro, Silva, Lima e Moraes (2016) observaram, a partir dos discursos das docentes, que em muitas situações os textos eram usados como pretexto para o

trabalho com palavras e letras. Outro ponto negativo pontuado pelos autores foi o fato de as escolas e as professoras não emprestarem livros aos seus alunos.

Na observação das práticas de 3 docentes, foi encontrado um alto índice de “tempo livre” nas salas. Por outro lado, as atividades que ocupavam maior parte do tempo de atividades dirigidas eram as de linguagem escrita e notação alfabética, “o que sugere que as docentes tinham a intencionalidade de desenvolver um trabalho priorizando a aprendizagem dos alunos para esse componente curricular” (CASTRO; SILVA; LIMA; MORAIS, 2016, p.25). As atividades presenciadas foram: *Leitura de textos escritos pela professora, Pseudo leitura de texto narrativo pelo aluno, Pseudo leitura de rótulos pela criança, Compreensão de texto lido pela professora, Reconto oral após leitura pela professora, Escuta de texto escrito gravado, Atividades ligadas ao SEA e Produção de texto escrito com professora como escriba*. Os gêneros textuais acessados foram: *histórias, poemas e cantigas*. As docentes utilizavam variadas estratégias de compreensão leitura, levantando questionamentos antes, durante e depois das leituras.

O estudo de Castro, Silva, Lima e Moraes (2016) aponta a possibilidade de professores conceberem um ensino da linguagem escrita na Educação infantil, oportunizando o contato com textos e práticas de leitura. Assim,

Na etapa de ensino da Educação Infantil, percebemos que o professor precisa de uma formação teórica sólida para embasar sua prática, de modo a fazer com que os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver, a viver aprendizagens significativas, em que, possam ter contato com o mundo letrado, participando de situações de leitura e escrita com ênfase na perspectiva do letramento. Isto exige a ocorrência de mais capacitações, para que seja possível inserir e consolidar estratégias de ensino para os profissionais de Educação Infantil, visando mudanças essenciais na qualidade do ensino. (CASTRO; SILVA; LIMA; MORAIS, 2016, p.25).

Guedes, Santos e Brandão (2012) investigou tais práticas de leitura com crianças pequenas que eram conduzidas por docentes de quatro turmas do último ano da Educação Infantil de Recife-PE, sendo 2 da rede pública e 2 da rede privada. Foram realizadas entrevistas, além da observação de 5 aulas de cada professora.

As autoras identificaram a ausência de bibliotecas e cantinhos de leitura nas escolas e salas da rede pública, contando apenas com espaços alternativos para leitura. Uma tinha livros literários, revistas e gibis, mas não totalmente disponíveis, e a outra escola mantinha os materiais de leitura trancados no armário. As escolas da

rede privada diferenciavam-se totalmente, contando com cantinhos de leitura dentro das salas e bibliotecas, com materiais acessíveis.

Foi observada uma boa variedade de práticas de leitura em todas as turmas, sendo listadas 11 atividades: *leitura em voz alta pela profa. nas rodas de história, leitura em voz alta pela profa. de textos diversos, leitura em voz alta pela profa. de comandos para realização de atividades em sala, leitura em voz alta pela profa. de tarefa de casa, leitura em voz alta pela profa. de livros trazidos pelas crianças, profa. solicita que as crianças leiam palavras, profa. solicita que as crianças leiam coletivamente textos memorizados, “leitura em voz alta” de livros pelas crianças, “leitura silenciosa” das crianças durante a realização de atividades em sala, “leitura silenciosa” das crianças ao manusear livros de literatura espontaneamente, leitura dramatizada pelas crianças.*

A pesquisa evidenciou que as desvantagens das condições físicas das escolas da rede pública apontaram uma menor possibilidade de manuseio de livros e pseudoleitura. Contudo, nessa rede havia uma preocupação em desenvolver atividades de leitura voltadas à aprendizagem do SEA. Não houve práticas de produção textual em nenhuma das escolas. O estudo faz uma discussão importante, demonstrando que tanto a rede privada quanto a rede pública podem desenvolver um trabalho de qualidade no eixo da leitura.

Buscando aprofundar-se em uma prática específica de leitura é que emerge o estudo de Bueno e Nóbrega (2015) que analisou as estratégias de contação de histórias de uma professora do último ano da Educação Infantil nas “rodinhas”. Foram 8 observações de aulas, todas elas tendo a roda de leitura como a atividade de maior tempo do dia de aula.

As autoras identificaram a rodinha como uma prática de letramento, desenvolvida através de mediação oral, onde leitura e escrita interagiam através de livros infantis, cartazes da sala e o quadro negro. Na rodinha a professora e as crianças problematizavam sobre o dia e a quantidade de alunos presentes, trocavam abraços, contavam as novidades e realizavam a leitura de livros que levavam para casa em dia anterior. Diante disso, foi observado que no interior da prática de leitura ocorriam eventos de letramento, com a contação de histórias realizada pela docente.

O momento da contação era um evento interacional repleto de questionamentos e comentários da docente. Tais situações dividiam-se entre uma

problematização inicial da temática, com estratégias de ampliar o repertório das crianças sobre o contexto da história; depois a contação da história, onde ela lançava mão de duas estratégias: aproveitava as ilustrações para confirmar ou recuperar informações da história, e também modificava a voz para cada personagem; e, por fim, o resgate dos principais momentos da história contada, com a estratégia de retomar a sequência temporal da história.

Bueno e Nóbrega (2015) concluem que as estratégias utilizadas pela docente ajudaram as crianças na medida em que as práticas de leitura corroboravam para a compreensão da função da escrita e a ampliação do nível de letramento.

Alves (2010) investigou as estratégias de compreensão leitora de 2 professoras de um Centro de Educação Infantil da rede pública estadual de Pernambuco. Em uma das turmas frequentavam 19 alunos de 4 a 5 anos, e na outra, havia 21 alunos de 5 a 6 anos. A coleta de dados se deu através de entrevistas e 8 observações de aulas em cada turma.

A autora constatou que as docentes tinham discursos coerentes com suas ações pedagógicas. Elas compreendiam a leitura como construção de sentidos e priorizavam esse eixo em suas práticas, propondo a leitura cotidianamente, seja em voz alta pela professora ou individualmente pelos alunos ou com a professora lendo para algum aluno individualmente.

Outro dado importante encontrado foi que as docentes utilizavam estratégias diversificadas de leitura antes (*explorar o título, apresentar o autor/ilustrador, ativar os conhecimentos prévios, estabelecer previsões/hipóteses, promover perguntas de antecipação sobre o texto a ser lido*), durante (*estabelecer inferências, previsões e hipóteses sobre o texto, confrontar inferências, previsões e hipóteses com o que foi lido, estabelecer novas previsões, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto, resumir as ideias*) e depois da prática (*identificar a ideia principal, resumir as ideias, formular e responder perguntas sobre o que foi lido*). Sendo estas últimas as que foram menos utilizadas pelas docentes.

Alves (2010) demonstra a possibilidade de um trabalho coerente de compreensão leitora na Educação Infantil. As práticas de leitura analisadas pareciam ser bem exploradas e, com isso, despertar nas crianças o interesse para o aprendizado desse objeto.

Cordeiro (2015) investigou as concepções de leitura e de compreensão de

textos que norteavam o trabalho docente e que saberes quatro professoras, dos dois últimos anos da Educação Infantil de duas redes municipais da Região Metropolitana do Recife, apresentavam acerca do ensino da compreensão de textos nesta etapa. A autora realizou entrevistas e dez observações das práticas de cada docente e buscou, ainda, identificar e analisar as atividades que poderiam colaborar para o processo da compreensão leitora das crianças.

A pesquisa verificou que as quatro docentes não reduziam a leitura ao domínio de relações entre grafemas e fonemas, valorizando desde as habilidades básicas de reconhecer as letras e a relação som grafia, até a valorização do gosto e prazer em ler. Já com relação à compreensão de textos, foi percebido um conhecimento superficial por parte delas, pois a entendiam como um processo natural que seria resultado do contado com os textos. Desse modo, não viam a compreensão leitora como um objeto a ser ensinado e, quando viam, atrelavam ao processo de alfabetização. Apesar disso, todas acreditavam na possibilidade de ensinar crianças da Educação Infantil a compreender os textos lidos para elas. Cordeiro (2015) resume os resultados das entrevistas em três pontos:

- 1) a leitura é um tópico extremamente importante para a vida das crianças; 2) o gosto e o prazer pela leitura devem ser desenvolvidos pela escola; 3) a compreensão é algo a ser atingido pelos pequenos leitores sem haver, porém, muita clareza sobre o que fazer nessa direção. (p.119)

As análises demonstraram, também, que tanto as formações (inicial e continuada) quanto os documentos curriculares teriam colaborado pouco para a ampliação do conhecimento das professoras sobre a compreensão de textos escritos (CORDEIRO, 2015), além disso, ao analisar os documentos curriculares dos municípios de atuação das docentes, verificou-se que as pesquisas sobre o tema não estavam contempladas nestes.

Mediante as observações de aulas, Cordeiro (2015) identificou oito tipos de atividades envolvendo a leitura nas práticas das quatro professoras. foram elas: Leitura de textos, Momento livre com livros e revistas, Exibição de vídeo, Reescrita coletiva de história, Recontagem oral de histórias conduzida pela professora, Recontagem oral de história conduzida pelas crianças, Desenho sobre histórias lidas e Contação de história. Contudo, nem todas as atividades procuravam realmente levar as crianças a compreender os textos lidos.

A pesquisa evidenciou que o trabalho com a compreensão leitora estava mais conectado às atividades em que as docentes buscavam desenvolver o gosto pela leitura, e que mesmo as professoras não tendo definido com mais clareza a compreensão da leitura como objeto de ensino, elas procuravam levar seus alunos a desenvolverem tal aspecto (CORDEIRO, 2015), por exemplo, através de recontos de textos ou desenho sobre eles.

A respeito da produção textual, Girão e Brandão (2012) investigaram os saberes docentes relativos à prática de produção coletiva de textos, de duas professoras, muito experientes, do último ano da Educação Infantil. A coleta de dados se deu através de entrevista, videografia e autoconfrontação.

As docentes explicitaram saberes: i) ligados às situações de escrita propostas e aos comandos dados na produção coletiva; ii) sobre as estratégias de motivação e interação com o grupo; iii) da mediação ao longo da atividade escrita e das práticas de produção textual na Educação Infantil (GIRÃO; BRANDÃO, 2012).

As duas docentes investigadas concebiam as atividades de produção coletiva como importantes na familiarização das crianças com a escrita e na demonstração de modelos; no entanto, tinham estilos de ensino e formas de mediação diferentes, sendo uma mais diretiva que a outra (GIRÃO; BRANDÃO, 2012). Elas pontuaram aspectos de organização da sala, da escuta e interação com as crianças como importantes e demonstravam entenderem-se como coautoras dos textos. A pesquisa aponta, portanto, para a validade da produção coletiva na Educação Infantil, sobretudo nas turmas onde as crianças ainda não sabem escrever convencionalmente, como um espaço de grande reflexão sobre a língua.

Lima (2012) fez um estudo buscando analisar as práticas de letramento numa turma do último ano da Educação Infantil, de uma rede pública municipal, relacionando com as aprendizagens dos alunos nas produções textuais. Através de 23 observações de aulas, Lima (2012) percebeu que a docente tinha uma rotina bem estruturada e conduzia sua prática pedagógica na perspectiva do alfabetizar letrando, costumando propor atividades de leitura e produção textual.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a Educação Infantil era um espaço de aprendizagens significativas e que, quando estimuladas, as crianças desenvolviam-se bem, construindo conhecimentos sobre o SEA e ampliando seus processos de letramento, conseguindo, inclusive, conhecer e produzir alguns gêneros

textuais (LIMA, 2012). Tudo de forma respeitosa e conveniente.

O estudo etnográfico de Piffer (2007), com 23 crianças e 2 professoras, buscou analisar as condições e contextos de produção textual na Educação Infantil. Ela observou o trabalho com 10 gêneros textuais, sendo os mais presentes nas práticas docentes a história em quadrinhos e o texto de opinião.

As propostas eram desenvolvidas a partir de sequências progressivas e focalizavam as capacidades discursivas, tratando de aspectos composicionais dos gêneros. As crianças, no entanto, não produziram conforme orientado. Segundo a autora, o trabalho foi difícil de ser desenvolvido, pois a escolha do gênero se sobrepôs às motivações e conteúdos das crianças, reduzindo a proposta a finalidades escolares. Piffer (2007) conclui que “embora buscassem romper com as concepções tradicionais de alfabetização, revelaram uma aproximação com a visão mecanicista, na qual a preocupação com o aspecto grafofônico prevalece sobre os demais aspectos da linguagem” (p.10).

Observamos no estudo de Piffer (2007) que é possível propor um trabalho com a produção textual desde a Educação Infantil, no entanto, é importante o conhecimento e intencionalidade do mediador, além de definições mais explícitas (nos currículos) sobre as habilidades a serem desenvolvidas a respeito desse eixo.

Após essas revisões e reflexões sobre as concepções e práticas de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, traremos uma breve discussão sobre a rotina na Educação Infantil. Tais ponderações pautam-se no fato que o nosso objeto de pesquisa versa sobre o lugar das situações de ensino aprendizagem da modalidade escrita da língua dentro de uma rotina de trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino.

2.3.3 Reflexões sobre a rotina na Educação Infantil

Para discutir e compreender o trabalho pedagógico nas turmas de Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre as rotinas. Toda e qualquer atividade humana sempre é regida por uma rotina. Ela está ligada aos rituais, tradições e costumes presentes em todo nosso cotidiano. Dessa forma, “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como

objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p.37).

Nessa perspectiva, Barbosa (2006), Barbosa e Horn (2001), Zabalza (1998), Proença (2004), entre outros, vêm destacando a importância da rotina como um elemento organizador das práticas pedagógicas e que pode colaborar com o desenvolvimento da identidade, autonomia e segurança emocional das crianças pequenas.

No âmbito educacional, a rotina é, segundo o RCNEI (1998, p.54), “...a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças” na escola. A organização da rotina e o uso do tempo na sala de aula estão, portanto, diretamente ligados ao planejamento das atividades pedagógicas, que, na Educação Infantil, devem envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas (BRASIL, 1998). Assim sendo, todas as vivências que ocorrem durante a jornada escolar compõem a rotina.

De acordo com o que propõe o RCNEI, Moura e Lopes (2007) complementam que

a organização do cotidiano das instituições deve ser pensada de modo a garantir o cumprimento da função da Educação Infantil de educar-cuidar, o que inclui um oferecimento às crianças de situações que envolvam conteúdos (conhecimentos, procedimentos e atitudes) que atendam às dimensões do desenvolvimento infantil/humano – cognição, afetividade, corporeidade e formação pessoal e social. É nesse contexto que emerge o papel das rotinas. (p.3).

Compreendemos, por conseguinte, que o planejamento e a organização da rotina, com uma programação das sequências de atividades, contribui significativamente para a organização e segurança das crianças, à medida que lhes fornece estabilidade e certa previsão das atividades que elas desenvolverão na escola. Nesse sentido, a internalização da rotina “...nor-teia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo” (PROENÇA, 2004, p.13).

Vale ressaltar que a rotina é importante não somente para as crianças, mas, também, e fundamentalmente, para o professor, já que ela lhe serve como âncora que regula e coordena suas atividades, otimizando o tempo e colaborando para o respeito com seus alunos (PROENÇA, 2004). Contudo, compreende-se que “o contexto escolar em que a professora atua influencia sobremaneira na constituição de sua

rotina” (CORDEIRO, 2015, p.137), de modo que a escola precisa colaborar para o estabelecimento de uma rotina que ajude professores e alunos na vivência de suas práticas pedagógicas.

Segundo Barbosa e Horn (2001) existem três pontos essenciais na organização e estabelecimento de uma rotina pedagógica. São eles: o contexto sociocultural em que a instituição está inserida, o projeto pedagógico da escola e as crianças atendidas. Desse modo, a rotina não é como uma amarra, ela é um apoio construtivo ao grupo-classe, um modo de estruturar todas as atividades diárias. Então, para atender a esse objetivo, precisa considerar e compreender os aspectos que caracterizam a escola e seus alunos.

Nessa perspectiva, a rotina precisa, acima de tudo, respeitar as necessidades de cada grupo de crianças, sendo, portanto, flexível, de modo a não possibilitar que a rotina torne-se “...apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado” (BARBOSA, 2006, p.36). Dessa forma,

permite que o educador baseie-se no previsível para lidar com o inesperado, estruturando a intencionalidade da sua ação e exercitando o seu papel de mediador de situações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem (PROENÇA, 2004, p. 15).

Concordamos com o RCNEI (BRASIL-MEC, 1998) que “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser” (p.73). Nesse caso, o docente tem o papel de desconstruir e reconstruir a rotina, a partir das necessidades de seus discentes, dele próprio e da escola.

Nesse sentido, compreende-se que não é preciso seguir, de forma rígida e mecânica, uma rotina de trabalho pedagógico, porém, se ela é planejada, considerando os aspectos essenciais supracitados, provavelmente precisará de poucos ajustes. Mas há de se reconhecer que algumas situações, eventuais e atípicas, pedirão a quebra de certas propostas. Ressaltamos, no entanto, que a desrotinização não deve virar rotina.

De acordo com Moura e Lopes (2007), quando a rotina é bem planejada e bem desenvolvida, ela, conseqüentemente, reflete uma educação de qualidade aos alunos. As autoras apontam, ainda, que estudos de Zabalza (1998), Moss (2002) e Dahlberg, Moss e Pence (2003), evidenciaram que o tipo de rotina instituída nas escolas é um

aspecto indicador de qualidade do atendimento às crianças (MOURA e LOPES, 2007).

Batista (2001) encontrou dados onde a rotina estruturada não era funcional, devido ao fato de estar organizada de forma muito fixa, delimitando vivências únicas e padronizadas para todas as crianças da sala, desconsiderando suas individualidades. Ela fez videograções do cotidiano de uma creche (horário integral) e percebeu que “não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina”. (p.11). Desse modo, ela compreendeu que o tempo-espço educativo tendia a ser organizado “para alunos e não para crianças”.

Nessa perspectiva,

A rotina da creche da forma como está estabelecida no cotidiano constitui-se como um fator gerador de tensões e conflitos entre o proposto e o vivido: uma rotina proposta que insiste na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens e um cotidiano que insiste na heterogeneidade, na diversidade, na multiplicidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e das linguagens. (BATISTA, 2001, p.12)

Essa reflexão nos parece interessante, pois entendemos que rotina não é para se sobrepor à percepção das docentes sobre o funcionamento das suas turmas. Ela serve para organizar e não, necessariamente, definir. Uma rotina que aprisione as crianças em situações incoerentes, pode se colocar como um dificultador da prática.

Lima, A. R. (2010), que buscou analisar práticas diferenciadas de ensino do SEA desenvolvidas por duas professoras do último ano da Educação Infantil, identificou que ambas tinham um quadro de horário institucionalizado a seguir, que se colocava bem conteudista e fragmentado. Apesar disso, uma das docentes, que atuava na rede privada, seguia o horário tal qual prescrito, enquanto a outra, docente da rede pública, sempre adaptava às necessidades das crianças e dela, então em muitos dias não seguia o horário.

Cordeiro (2015), em pesquisa sobre as concepções e práticas a respeito da leitura e compreensão leitora de quatro professoras de turmas de quatro e cinco da Educação Infantil, caracterizou suas rotinas buscando discutir o que elas pareciam indicar sobre esse objeto de conhecimento. Três docentes tinham uma boa estruturação e diversidade de atividades na rotina, tendo a leitura como atividade recorrente, e uma das docentes tinha uma rotina mais próxima à do que é costumeiro nas turmas do Ensino Fundamental. A autora observou, ainda, que a docente mais

experiente era a que tinha a rotina mais organizada, demonstrando maior controle e segurança na condução das vivências pedagógicas.

Cabral (2013), ao observar 60 aulas de quatro docentes do último ano da Educação infantil, também encontrou práticas pedagógicas com rotinas bem estruturadas. Embora somente uma docente das quatro que acompanhou tivesse uma rotina documentada pela escola, como essa da Prof.1, todas conduziam suas práticas com muitas atividades permanentes na rotina. Seu trabalho não teve como foco o aprofundamento na discussão da rotina, mas apresentou o relato de como diferentes professoras buscavam estabelecer sua rotina de forma bem organizada.

Vale ressaltar que esses trabalhos pedagógicos pautados numa rotina, se diferenciam de práticas de rotinização, que se configuram como formas intencionais de controle e regulação dos sujeitos. Este último tipo de atuação esteve presente nas pesquisas desenvolvidas por Garms; Marin (2014) e Rodrigues (2015), sobre a rotina na Educação Infantil. Esses estudos observaram situações inflexíveis de ensino, que pareciam buscar uma homogeneização das crianças, no sentido de fazê-las 'funcionar' todas igualmente, cumprindo as atividades propostas dentro de um tempo planejado inicialmente, que não deveria mudar. Inclusive, os dados de Rodrigues (2015) revelaram uma excessiva preocupação em adequar as crianças para o ensino fundamental, o que era utilizado como justificativa para esses processos de rotinização.

2.4 RECURSOS DIDÁTICOS E SEUS USOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por buscar discutir o uso dos recursos didáticos na rotina da Educação Infantil, enfocando aqueles voltados para o ensino de língua portuguesa, refletiremos, nessa sessão, sobre alguns recursos didáticos presentes no cotidiano escolar, através de reflexões e pesquisas sobre o tema.

Concebemos recurso didático como todo material utilizado para auxiliar situações de ensino-aprendizagem. Souza (2007) explica que

as transformações sociais e políticas mundiais e o desenvolvimento da psicologia trouxeram consigo a preocupação com o papel da educação, trazendo à luz estudos sobre o desenvolvimento infantil na aquisição do conhecimento, isso fez com que surgissem teorias

pedagógicas que justificassem o uso de materiais “concretos” em sala de aula que com o passar dos anos tomaram feições diversificadas. (p.111)

Muitos recursos didáticos se fazem presentes nas escolas brasileiras, como quadro, livros, jogos, mídias digitais, etc. Trataremos de alguns a seguir.

2.4.1 Livros didáticos (LDs): suas características e evidências de pesquisas sobre seu emprego na Educação Infantil

Talvez um dos recursos mais presentes no cotidiano das escolas brasileiras seja o livro didático, que é “aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou formação” (BATISTA, 2009, p.41). Por isso, discutiremos, inicialmente, sobre tal recurso.

Por ser um impresso especificamente destinado ao mercado escolar e desatualizar-se rápido, é um livro sem prestígio social (BATISTA, 2009). Apesar do pouco prestígio que carrega, é o segmento mais rentável do mercado editorial brasileiro (CASSIANO, 2012). Talvez isso seja motivado pelo fato de que mesmo profissionais formados têm dificuldades em ministrar aulas sem o apoio destes livros, conforme alerta Bunzen (2001). Desse modo, livros didáticos são considerados como materiais fundamentais nos processos de escolarização, podendo ser considerados como um currículo em ação, à medida que esse material “imprimia direção ao processo pedagógico” (GERALDI, 1994, p. 119).

Com relação ao uso desse tipo material, BATISTA (2009) ressalta que

Destinado ou utilizado pela escola, o texto escolar tampouco é uniforme na maneira pela qual constrói, mediante um contrato de leitura, seu modo de articulação com o trabalho de ensino e de formação que procura auxiliar. Ele pode buscar preencher diferentes funções em sala de aula; pode se destinar a diferentes leitores; pode buscar construir diferentes formas de mediação entre os alunos e seu professor ou preceptor, assim como entre estes e os objetos de ensino-aprendizado (p.66).

Nesse sentido, ainda que os livros didáticos apresentem uma mesma proposta, em tese, cada docente poderá dar uma configuração diferente ao seu uso.

No entanto, como alerta Bunzen (2001), embora as teorias sobre as práticas

de ensino tenham avançado consideravelmente, nos últimos anos, as aulas tendem a permanecer moldadas pelo ensino tradicional, no qual predominam características de transmissão por parte do docente e repetição/memorização por parte do aprendiz (MIZUKAMI, 1986).

Refletindo mais sobre o uso desses livros didáticos, um grande problema que se apresenta é a concepção de definição dos conteúdos de ensino-aprendizagem. As escolas que adotam livro didático ensinam os conteúdos por ele propostos? Isso significa que não é o(a) professor(a) ou o projeto pedagógico que concebe os conteúdos a serem tratados em sala, mas, sim, o livro? (BUNZEN, 2001). Sempre existem as exceções, onde os docentes mantêm sua autonomia diante dos livros, fazendo uso do que lhe convém. Mas as problematizações que Bunzen (2001) faz nos alertam para o fato de que ainda que os materiais sejam, geralmente, escolhidos pelos docentes, gestão ou rede, eles não são tidos, de modo geral, no imaginário pedagógico, como um complemento, mas como o comando principal da aula. Tal fato é grave, visto que cabe ao professor(a) determinar o ensino (BUNZEN, 2001).

No que se refere aos livros didáticos da Educação Infantil, Paula e Morais (2008) realizaram um estudo de análise de duas coleções, sendo uma da editora Ática e outra da FTD, então utilizadas em escolas particulares de nosso país. A pesquisa, que buscou verificar como as crianças estavam sendo introduzidas à aprendizagem da língua escrita, examinou:

- a) a variedade de gêneros textuais e as atividades realizadas a partir dos mesmos; b) a presença de atividades de produção textual e c) a presença de atividades que treinam habilidades psiconeurológicas, que promovem a consciência fonológica, e que estimulam a reflexão sobre as propriedades da escrita alfabética. (p.1)

Paula e Morais (2008) identificaram que as coleções propunham uma aprendizagem sistemática da escrita alfabética, sendo que as letras eram ensinadas isoladamente e não havia atividades de reflexão sobre as palavras escritas. Uma das coleções tinha raríssimas atividades de consciência fonológica e a outra, que tratava dessas habilidades, não apresentava uma diversidade de questões que ajudassem no desenvolvimento das mesmas. Havia uma boa variedade de gêneros textuais, mas pouca exploração deles. Assim, o ensino de habilidades de compreensão leitora era praticamente nulo nas duas coleções e o mesmo ocorria com a produção de textos escritos.

Tecendo relações entre as coleções e os documentos oficiais de orientação curricular, Paula e Morais (2008) constataram que

a proposta dos autores dos livros consultados coincidia com algumas práticas criticadas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como por exemplo, um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez. Quanto a convergências, encontramos a participação em situações de leitura de diferentes gêneros, feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc.; participação em situações em que as crianças leriam, ainda que não o façam convencionalmente. (p.26)

Os autores concluíram que os livros eram bem semelhantes às antigas e tradicionais “cartilhas”. O estudo nos mostra, por conseguinte, que os livros tinham uma abordagem questionável para o ensino da língua escrita na Educação Infantil. Tal fato aponta para a necessidade de uma análise mais criteriosa dos livros didáticos a serem adotados nas instituições de Educação Infantil, de modo que estes, quando presentes, possam contribuir mais significativamente na construção de aprendizagens próprias àquela etapa de ensino, em lugar de “treinar” para a alfabetização ou de ensinar relações grafema-fonema, sistematicamente, antes do Ensino Fundamental.

Brandão e Silva (2017) discutem sobre o ensino da leitura e escrita e a adoção de livros didáticos, na Educação Infantil, analisando propostas do “Meu Livro de Atividades” (Pré II), do Programa Alfa e Beto Pré-Escola, material da organização não governamental Instituto Alfa e Beto (IAB) dirigido ao ensino de leitura e escrita para crianças de 5 anos. Os autores sinalizam a complexidade do tema devido à falta de consenso sobre a necessidade ou pertinência da adoção de livros nessa etapa e nem mesmo sobre o lugar da leitura e escrita nas práticas pedagógicas com as crianças pequenas (BRANDÃO; SILVA, 2017).

O estudo identificara que o livro apresentava 480 atividades para o Pré II, com uma orientação de que fossem feitas 12 atividades por semana. Desse modo, observa-se que a presença do material em sala pode limitar as vivências das crianças, de modo a limitá-las à realização de atividades sempre em um mesmo formato, sem criar espaços para outras atividades mais lúdicas e/ou livres.

O programa do qual o livro fazia parte utilizava o método fônico de alfabetização, priorizando o reconhecimento dos fonemas nas palavras e a memorização de sua forma escrita. Desse modo, as propostas de atividades eram empobrecidas, buscando, por exemplo, ligar letras iguais a fim de discriminar

visualmente símbolos iguais e diferentes; ou memorizar um som e sua grafia, repetindo doze vezes a escrita da letra. Brandão e Silva (2017) identificaram ainda que os textos encontrados nas atividades eram artificialmente produzidos para ensinar a ler, com léxico controlado e frases justapostas, sem a menor preocupação com a produção de sentido. As atividades presentes no eixo de produção de textos do livro didático também eram pouco significativas e descontextualizadas, de modo a desconsiderar, por exemplo, finalidade e interlocutor.

Os autores consideram que a Educação Infantil precisa ser um espaço de aproximação prazerosa da leitura e da escrita, o que parece se contradizer a um contexto onde há obrigação para a realização exaustiva de atividades de memorização. Além disso, “o problema não parece estar apenas no uso que se faz do livro, mas na própria concepção de Educação Infantil que orienta o trabalho pedagógico nessa etapa.” (BRANDÃO E SILVA, 2017, p.448)

Com relação ao trabalho com outros componentes curriculares, a partir do livro didático, na Educação Infantil, Brandão e Selva (1999) realizaram análise de doze coleções de livros adotadas em instituições privadas no Recife. O objetivo foi verificar se os livros propunham um ensino voltado à resolução de problemas matemáticos, do campo das estruturas aditivas, qual tipo de trabalho era proposto e a qualidade deste trabalho (BRANDÃO e SELVA, 1999).

Brandão e Selva (1999) concluíram que os livros tinham propostas de resolução de problemas, mas eram situações repetitivas que não instigavam o desenvolvimento e confronto de estratégias. Também observaram o destaque a um determinado tipo de questão restringindo a compreensão das crianças, devido à repetição ‘mecânica’ de um único modelo e que as situações-problema propostas não apresentavam sentido para as crianças, sendo bem artificializadas. Havia ainda a falta de espaço para seus registros espontâneos.

Desse modo ressaltamos que, também em outros componentes curriculares, inspira cuidado a baixa qualidade das propostas apresentadas em livros didáticos destinados à Educação Infantil, bem como “a consequente preocupação em manter as crianças ‘sentadinhas e quietinhas’, realizando atividades quase sempre pouco atraentes e desafiadoras” (BRANDÃO e SELVA, 1999, p.71). Porque, se esses materiais não apresentam propostas que ajudam a ampliar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na escola, parece que sua maior contribuição (e objetivo)

seria mantê-las ocupadas e pacatas.

2.4.2 Apostilados: suas características e evidências de pesquisas sobre o emprego de tais recursos na Educação Infantil

Voltando à reflexão sobre a definição de livro didático, Batista (2009) coloca a possibilidade de este termo ser utilizado apenas para livro ou impresso, devido à existência de obras didáticas que não necessariamente são livros, como folhas destacáveis, caderno de exercícios, folhetos, fichas, cartazes e CDs. Ele questiona, inclusive, o termo *impresso*, visto que formas de reprodução gráfica mais simples, como mimeógrafos e xérox, são comuns na escola. Esses novos modos de reprodução gráfica desenvolveram “uma “imprensa” escolar, voltada para a elaboração e confecção de matrizes e apostilas” (BATISTA, 2009, p.44). Mesmo porque, antes da invenção da imprensa, os textos manuscritos já faziam parte das escolas¹. As produções dessa imprensa escolar até impulsionaram o surgimento de livros e editoras grandes (BATISTA, 2009). A substituição dos livros por apostilas de produção própria das escolas se deu com o desenvolvimento do ensino privado, a partir dos anos 1980 e o descaso do estado com relação ao que se pratica nesses espaços (BUNZEN, 2001).

Bunzen (2001, p.39) apresenta a definição de apostila, afirmando que esta palavra “vem do latim *postilla* que significa *após aquelas coisas*. Segundo o Aurélio, o termo designa “recomendação à margem de um documento, acréscimo ao fim de uma carta, pontos ou matérias de aulas publicados para uso de alunos”. De acordo com essa definição, portanto, apostila é um material complementar. No entanto, geralmente, na prática, ele ganha uma função maior, sendo utilizado “como fonte única do conhecimento fragmentado em disciplinas” (BUNZEN, 2001, p.39).

Os materiais apostilados se apresentam de formas variadas, explicitadas:

- Apostila do tipo 1: apostilas produzidas na própria escola por apenas um educador da área do conhecimento. Por exemplo, um professor de Ciências “X”, escolhido pela coordenação da escola, confecciona a apostila de Ciências e toda a escola a

¹ Hoje precisamos agregar as apresentações de livros e outros recursos didáticos (como dicionários, atlas, jogos e fichas de exercícios) em formato digital, quer em suportes fixos (pen drives, memórias de tablets e notebooks, por exemplo), quer sob a forma de arquivos a serem acessados em sites ou portais, via internet.

utiliza.

- Apostila do tipo 2: apostilas produzidas na própria escola por um grupo de professores da mesma área do conhecimento. Por exemplo, um grupo de professores de Química confecciona a apostila e toda a escola a utiliza. Na maioria das vezes, cada professor confecciona um capítulo e depois agrupam-se essas partes, sem uma preocupação metodológica ou uma reflexão teórica .
- Apostila do tipo 3: apostilas produzidas, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste, por sistemas integrados de ensino e distribuídas em todo país, com o mesmo conteúdo programático.
- Apostila do tipo 4: apostilas que são fotocópias de livros didáticos. Essas apostilas não solicitam autorização das editoras ou dos autores para reproduzirem seus livros, desrespeitando, assim, os direitos autorais dos livros. (BUNZEN, 2001, p.40)

É fato que os apostilados já existiam como material didático há muito tempo, no entanto, parece que, nas redes públicas, sua utilização ampliou-se no final do século XX (ADRIÃO, GARCIA, BORCHI e ARELARO, 2009). O mercado editorial passou a comercializar os “sistemas de ensino”, antes destinados somente às redes privadas, também para as redes públicas. A entrada desses sistemas de ensino no âmbito público “(...) é de veras polêmica, porque, muitas vezes implica gasto público com material que é comprado em detrimento do livro didático que é enviado anualmente pelo governo” (CASSIANO, 2012, p.8).

Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009) explicam que a adesão a esse material surge das dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais e a ‘solução’ dada foi a administração gerencial. Desse modo, “o que se busca é garantir o aumento dos índices de qualidade do ensino e de aproveitamento por parte dos alunos mediante a inserção da ação “corretora” de instituições de direito privado no espaço público” (GANDIN e LIMA, 2015, p.666). Pressupõe-se que a gestão privada é que daria qualidade à educação pública.

Ressalta-se que a chegada desse tipo de “sistema de ensino” na rede pública não passa por nenhuma análise de qualidade, diferente dos livros didáticos que, para serem adotados no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas redes públicas, precisam ter sido aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Ou seja, enquanto que para tais livros existe uma série de critérios de análise, que qualificam desde a parte gráfica até a adequação da concepção de ensino-aprendizagem e o modo como são propostos os conteúdos, para os apostilados dos “sistemas de ensino” não há avaliação. Os grupos empresariais que produzem esse tipo de recurso acharam,

portanto, um meio de driblar as criteriosas análises do PNLD. E, ainda que pareça absurdamente antirrepublicano, está de acordo com a LDBEN 9.394/96, que determina, nos art. 12 e 14, que as redes e as escolas são autônomas para a elaboração de propostas pedagógicas para as comunidades que atendem, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (NASCIMENTO, 2012). Apesar disso, o fato revela grande desatenção com a qualidade pedagógica dos materiais adquiridos para as escolas, além de pouca preocupação com o investimento do dinheiro público. Cassiano (2012) afirma que

a opção por esses *sistemas estruturados de ensino* não incide em ilegalidade, desde que a prefeitura que opte por tal produto informe ao governo, para que este não envie livros didáticos ao município por ocasião do PNLD, e que use verbas próprias do município (Fundeb) para a compra do sistema apostilado. (p.11)

Destacamos que o Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação deu continuidade à política de Fundos para o financiamento da educação brasileira. Mas tem aberto precedentes para a adesão a esses sistemas.

A nosso ver, a proposta de uso desses materiais nas redes públicas representa um descaso com a educação e uma clara divisão das responsabilidades educacionais do setor público com o setor privado. Além de fornecer materiais, as empresas parecem intervir significativamente na política educacional e organização do trabalho pedagógico escolar.

Assim, a chegada desses sistemas de ensino, com formações e materiais destinados aos docentes, é preocupante, pois determina consideravelmente o currículo das redes públicas. Além disso, esses apostilados reduzem o papel docente, criando uma dicotomia entre o pensar e o fazer, entre o planejar e o executar; visto que professores recebem todos os materiais completamente prontos, e preparados somente para serem aplicados, seguindo orientações fechadas. No mais, o fato de uma rede ter um material único contraria um princípio básico do PNLD (desde 1985), que dá autonomia para cada escola selecionar seus livros. Também é óbvio que a padronização desconsidera especificidades culturais, sociais e econômicas de cada instituição. (CHIMELLO; BUNZEN, 2011).

De modo a aprofundar a discussão relativa aos apostilados na Educação Infantil, apresentaremos reflexões de alguns estudos sobre tal tema, apontando suas

contribuições a respeito da análise dos materiais e de seus usos. Vale lembrar que foi na década de 1990 que a Educação Infantil passou a ser considerada como nível da educação básica. E, segundo Nascimento (2012), foi na década seguinte que os sistemas privados de ensino começaram a comercializar seus materiais estruturados em creches e pré-escolas brasileiras.

Essa autora pesquisou 11 municípios do estado de São Paulo que utilizavam sistema apostilado de ensino na Educação Infantil. No momento da pesquisa, dos 645 municípios do estado, somente 147 responderam ao questionário da pesquisadora. E, desses 147, 29 sinalizaram que mantinham parceria com os “sistemas” privados de ensino. Os motivos elencados pelos dirigentes municipais para a adoção do material foram: despreparo das docentes, falta de experiência e falta de disposição delas para preparar/trabalhar com atividades adequadas à Educação Infantil. Além disso, mencionavam o fato dos apostilados corresponderem ao currículo proposto pelo município e ao RCNEI, a padronização dos conteúdos, o papel político da utilização do sistema, tornando a escola pública supostamente semelhante à privada, e a satisfação das famílias com relação ao desempenho das crianças (NASCIMENTO, 2012). Em todas as redes havia a ideia de “qualidade” atrelada à compra dos pacotes dos sistemas privados de ensino e a crença de que eles melhorariam o ensino do município. Apenas uma das redes tecia críticas ao sistema de ensino adotado, afirmando que o mesmo propunha um ensino mecânico e tolhia a criatividade; contudo, continuava utilizando.

Os apostilados, outrora, pareciam corroborar com a concepção de Educação Infantil das redes, como uma etapa de preparação para o Ensino Fundamental. Examinando as apostilas, Nascimento (2012) verificou que havia

exercícios de rabiscção, perfuração, dobragem, recorte e colagem e labirintos, ou seja, atividades de psicomotricidade, além de exercícios com letras do alfabeto ou com numerais, cores, figuras geométricas, tamanhos e posições, por exemplo, repetindo os modelos preparatórios das décadas de 1970 e 1980. (p.73)

A ênfase nessas habilidades pode limitar a construção de uma identidade da Educação Infantil nas redes, afastando-as das orientações do MEC e do CNE. As propostas, portanto, tornam-se incoerentes para o esperado na etapa.

Ferreira e Correa (2014) buscaram “analisar como a adoção de um sistema apostilado impactou a organização do trabalho pedagógico em uma pré-escola de

uma rede municipal no interior do Estado de São Paulo” (p.2), focando o papel da gestão na utilização do material. Elas observaram 100 horas de aulas de uma turma e entrevistaram a docente e uma das coordenadoras da rede. As autoras constataram que, antes da chegada dos materiais, a professora tinha uma compreensão questionável dos objetivos da Educação Infantil, com um trabalho centrado em exercícios mecânicos e com o uso da brincadeira como compensação de bom comportamento. A prática piorou com a chegada dos apostilados, que tinham o mesmo caráter educativo, com atividades de cópia repetitivas, em um único ritmo para todos (FERREIRA; CORREA, 2014).

A professora pesquisada utilizou o material intensamente, mesmo o tendo criticado. Até mesmo um dos livros que era para ‘uso livre’ das crianças, ela aproveitou para propor sistematicamente com todas as crianças, ao mesmo tempo, impondo cópias e atividades sem significado (FERREIRA; CORREA, 2014). O material colaborou ainda mais para a desconsideração do direito ao brincar. No que se refere à gestão, foi verificado que não havia nenhum acompanhamento, orientação e formação para as docentes, e depois da adoção ao material tal conduta permaneceu (FERREIRA; CORREA, 2014). A empresa autora do material (não identificada) propunha, em seu site, formações, oficina, equipe de professores para atendimento, entre outros, no entanto havia apenas um cursinho rápido para quem ingressava na Educação Infantil e nada mais.

Trazendo uma análise mais aprofundada sobre a qualidade pedagógica de propostas para o ensino da linguagem em um apostilado da Educação Infantil, Gomes e Moraes (2015) fizeram o levantamento da diversidade dos gêneros textuais e avaliaram as atividades de leitura e produção textual de oito apostilados do *Sistema de Ensino Aprende Brasil*, adotados pela rede pública municipal do Recife para as crianças de 4 (G IV) e 5 (G V) anos em 2014 e 2015. Cada coleção (voltada para cada faixa etária) era composta por quatro volumes e cada um deles apresentava quatro ou cinco unidades temáticas.

Os autores contabilizaram 84 gêneros textuais na coleção do G IV, e 58 na coleção do G V. Causou estranheza a quantidade decrescente de gêneros do G IV para o G V, diminuindo, assim, o acesso a um diversificado repertório de gêneros textuais para as crianças. Foi verificada também a quantidade de textos sem autoria, 49 no G IV e 34 no G V. Quanto à presença de textos integrais, eram apenas 27 no G

IV e 18 no G V; e quanto à presença de títulos, havia apenas 51 no G IV e 44 no G V. Tal levantamento destacou pouca preocupação dos autores com a seleção dos textos expostos, oferecendo poucas oportunidades de contato com textos de autores profissionais.

Sobre a indicação de quem deveria ler, a maioria dos textos das duas coleções ofereciam comandos com divergência (48 textos do G IV e 34 do GV), de modo que no apostilado dos alunos o comando diferia do manual dos professores. Grande parte não dava comando sobre quem deveria ler (20 textos do G IV e 12 do GV) e os textos simplesmente “apareciam” sem nenhuma contextualização prévia ou posterior. A minoria dos textos era para o professor ler com o aluno (14 do G IV e 13 do GV) ou para serem lidos somente pelos alunos (2 do G IV e 13 do GV). Isso reiteraria a fragilidade do material e não garantiria um acesso adequado das crianças aos textos escritos disponibilizados.

Sobre a compreensão leitora, Gomes e Moraes (2015) observaram que havia mais questões voltadas ao desenvolvimento de tal compreensão para o G IV (199) do que para o GV (142). Apenas as questões de ativação de conhecimentos prévios apareceram em maior quantidade para o GV (9 do G IV e 14 do GV). As perguntas de localização de informações e as subjetivas (extrapolação) apareceram mais no G IV (25 e 29) do que no GV (12 e 21). A inferência, habilidade importante para a formação do leitor, quase não apareceu (apenas 4 itens) nas duas coleções. Já com relação à produção textual, o G V apresentou mais propostas (43) do que o G IV (30). Mas houve pouca variedade dos gêneros solicitados a produzir e raramente explicitava-se o interlocutor e as características dos gêneros textuais, apenas os “temas” ficavam evidentes.

A pesquisa detectou incoerência nos materiais, destacando a descontinuidade nas coleções. Os apostilados propunham pouca exploração da escrita e poucos estímulos às crianças (GOMES; MORAIS, 2015). A análise nos faz refletir sobre a inadequação de os gestores de uma rede pública de ensino obrigarem a utilizarem esses apostilados, devido a sua fragilidade.

Santos e Ribeiro (2015) também realizaram pesquisa sobre o mesmo material apostilado da editora Positivo – *Sistema Aprende Brasil*. As autoras analisaram o uso desse material, no ano de 2014, por duas professoras do último ano da Educação Infantil (Grupo V) no Município de Recife, buscando identificar as finalidades que

davam ao recurso e a concepção das docentes sobre ele. As autoras observaram que as professoras utilizavam vários recursos didáticos, como: quadro e piloto, livros literários, jogos, atividades fotocopiadas, cds de música e brinquedos, entre outros. Constataram que os apostilados eram pouco utilizados, visto que, nas dez jornadas de aulas observadas, ele só foi usado em quatro dias (SANTOS; RIBEIRO, 2015). No entanto, quando usados, não estavam em consonância com os conteúdos e temas tratados na aula e pareciam servir como passatempo, enquanto a docente preparava alguma outra atividade.

Apesar disso, as duas docentes, avaliaram bem, grosso modo, as atividades do livro. Ao afirmar isso, uma dizia fazer uma avaliação mais geral, e não de cada atividade; e a outra questionava o atraso na chegada do material no primeiro semestre (SANTOS e RIBEIRO, 2015)². O dado aponta para uma possibilidade de as docentes não terem realizado grandes reflexões sobre o material, pois tinham poucos argumentos na classificação das atividades propostas por ele e, na prática diária, não o utilizavam com frequência e com finalidades pedagógicas mais claras, além de “entreter” seus alunos.

Os estudos agora revisados demonstram fragilidade dos recursos didáticos que vêm sendo adotados nas escolas brasileiras, principalmente quando se trata de sistemas apostilados. Tal fato alerta para a necessidade de repensar o uso desses materiais, que têm sido frequentemente questionados por especialistas da área, por seus perversos efeitos em diferentes âmbitos: i) atribuição a grupos privados da definição do que, como e quando ensinar e avaliar na escola pública; ii) desrespeito aos saberes dos docentes e desconsideração de suas experiências e identidades como educadores da Educação Infantil; iii) desrespeito à diversidade cultural e à variedade de ritmos, conhecimentos prévios e interesses dos aprendizes; e iv) subordinação das práticas pedagógicas a avaliações em larga escala, num país em que são aplicadas sem que tenhamos definido currículos ou debatido, no meio educacional, o propósito e o conteúdo daqueles exames (cf. MORAIS, 2016) .

² Os apostilados do sistema em pauta foram impostos pela Secretaria de Educação Municipal a todas as escolas de Recife, a partir de 2013, sem qualquer debate prévio. Tinham que ser usados em todas as turmas dos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. 2015 foi o último ano em que os materiais chegaram nas escolas. Após isso, foram cortados, também sem discussão prévia.

2.4.3 Outros recursos: características e evidências de pesquisas sobre seu emprego na Educação Infantil

Embora, até aqui, tenhamos enfatizado LDs e apostilados, compreendemos que existem, nas escolas, grandes diversidades de recursos didáticos. Em se tratando da Educação Infantil, um deles, muito presente no cotidiano escolar, são os jogos. Kishimoto (1995) afirma, inclusive, que esse tipo ganhou força no campo escolar com a expansão da Educação Infantil.

Leal, Albuquerque e Leite (2005) compreendem o jogo “...como uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social num tempo e espaço determinados, com características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação ‘imaginária’” (p.112). Nessa perspectiva, o termo “jogo” se refere ao “objeto material da brincadeira ou à ação lúdica que se desenvolve com ou sem aquele material” (SILVA; MORAIS, 2011, p.14). Existe, desse modo, uma grande diversidade de tipos de jogos, como por exemplo, os de faz-de-conta, de regras, de construção, de competição, tradicionais e os didáticos ou educativos, cujas finalidades são direcionadas ao desenvolvimento de variadas competências curriculares.

Como estamos, neste texto, refletindo sobre os recursos didáticos, trataremos somente dos jogos didáticos ou educativos. Estes:

são aqueles jogos que são inseridos no cotidiano escolar, de modo planejado, com finalidades claramente articuladas ao currículo dos diferentes campos do saber. Tais jogos, além de propiciarem diversão, integram o mundo infantil à esfera escolar (e outros espaços que com a escola dialogam) com fins didáticos. A inserção da situação de uso desses jogos é planejada por um adulto, que medeia a participação das crianças, explicitando, por meio de orientações verbais e pelos modos como os objetos são dispostos no ambiente, uma intenção previamente planejada com fins de aprendizagem de conteúdos curriculares. (LEAL; SILVA, 2011, p.56)

Assim como no caso dos livros didáticos, o planejamento e mediação docente se fazem necessários para o uso pedagógico desse material. É através da mediação e sistematização que as aprendizagens a partir dele podem ser potencializadas.

Destacamos que, por seu caráter lúdico, este recurso didático apresenta-se como um instrumento extremamente valioso na primeira infância, podendo ajudar no

desenvolvimento infantil. Kishimoto (1995) afirma que

ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (p. 59)

É fato que tais recursos são demasiadamente positivos, mas é importante destacar que a sistematização dos conceitos mobilizados nos jogos torna-se fundamental ao processo de construção de conhecimentos.

No campo da alfabetização, os jogos podem potencializar as aprendizagens, principalmente pelo fato de que é natural brincar com a língua em espaços não escolares. Leal, Albuquerque e Leite (2005) apresentam 3 tipos de jogos que ajudam a trabalhar o SEA:

(3.1) aqueles que inserem atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (3.2) os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas; (3.3) os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas. (p.119)

Com apoio nesses jogos, os discentes podem ser ajudados a compreender a lógica do SEA, consolidando o que já sabem, e aprendendo a trabalhar em grupos a partir de regras.

Buscando aprofundar nossas reflexões sobre o tema em questão, revisaremos algumas pesquisas em que o emprego de jogos tenha sido examinado quanto a seus efeitos no aprendizado de língua portuguesa de crianças pequenas. Contudo, ressaltamos que não foi encontrada uma amplitude de trabalhos sobre o tema.

Barza (2014) analisou o percurso de uma dupla de alunos do último ano da Educação Infantil da rede pública do Recife com jogos de análise fonológica. A pesquisadora observou e registrou em vídeo três momentos (com uma semana de intervalo entre cada um deles) das crianças jogando quatro jogos, sendo utilizados dois em cada momento. Os jogos vivenciados foram: *Batalha de palavras*, *Bingo de sons iniciais*, *Bingo de rimas* e *Construindo uma torre*, de identificação de fonemas iniciais. A pesquisadora esteve presente, refletindo sobre as jogadas, convidando um dos alunos a ajudar o outro ou intervindo, quando necessário.

As duas crianças eram avaliadas com ditado e 6 atividades de análise

fonológica no início e final dos jogos. Elas inicialmente tinham nível pré-silábico de escrita e, ao final das sessões, um estava com uma hipótese silábica de qualidade e outro silábico-alfabético. Foi observado que as crianças não tiveram dificuldades no jogo *Batalha de palavras*, realizando a segmentação correta das palavras, exceto as monossílabas. O *Bingo de sons iniciais* trouxe mais dificuldade para a dupla, que enfocava mais o som da vogal do que toda a sílaba inicial. No entanto, nas duas sessões seguintes com esse jogo, já acertaram mais, demonstrando avanço na reflexão sobre sílaba e sua posição nas palavras. O *Bingo de rimas* teve resultados parecidos com o anterior, também foi difícil para eles, mas depois as crianças conseguiram se desenvolver e identificar mais rimas. No jogo *Construindo uma torre* a dupla usava a estratégia de identificar a letra inicial, sem necessariamente refletir sobre o fonema.

A pesquisa de Barza (2014) demonstra que o jogo pode colaborar no processo de construção de conhecimentos. A autora destaca que um erro seguido de intervenção, ‘força’ uma reflexão por parte das crianças, demonstrando, assim, que “o professor, as outras crianças e os instrumentos didáticos utilizados na escola parecem serem relevantes para o desenvolvimento das várias habilidades (...) promovendo aprendizagem de forma lúdica, prazerosa e dinâmica” (BARZA, 2014, p.11).

O estudo de intervenção de Silva (2012) buscou ampliar conhecimentos de crianças entre 5 e 6 anos, no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita, através de jogos. A pesquisadora realizou sondagens do nível de escrita das crianças no início, meio e final da intervenção, para escolher as estratégias para cada nível. As atividades de reflexão sobre o SEA envolveram a familiarização com as letras, reflexão sobre os segmentos sonoros e composição/decomposição de palavras; também desenvolveu uma sequência didática com o gênero trava-línguas, trabalhando a noção de sílabas.

A autora relatou ter trabalhado com os seguintes jogos: dominó de palavras e roleta de rimas, trabalhando os segmentos sonoros; bingo de nomes e forca, para composição e decomposição de palavras; jogo de pescaria para ordenação de letras e formação de palavras. Diante do projeto vivenciado, Silva (2012) afirmou que as crianças haviam avançado, tendo um progresso bastante significativo em seus níveis de escrita. A turma iniciou a intervenção com 80% dos alunos pré-silábicos e concluiu com 59% de alfabetizados. Claro que outros fatores certamente também contribuíram

para o processo de aprendizagem das crianças, contudo, Silva (2012) observou que os jogos cooperaram na construção de conhecimentos, além de terem se configurado como práticas motivadoras, significativas e reflexivas.

Não encontramos, em nosso levantamento bibliográfico, uma amplitude de pesquisas discutindo sobre fichas fotocopiadas e outros recursos, de modo que compreendemos esse tema como mobilizador de pesquisas.

Brandão e Carvalho (2011) fizeram uma reflexão sobre as fichas de atividades, indicando que as mesmas se tornaram populares nos anos 1970, passando a funcionar como uma certa 'prestação de contas' às famílias. Além disso, identificou-se que tais atividades surgem atreladas a uma determinada concepção de alfabetização, onde há uma necessidade de trabalhar a coordenação motora para o controle do traçado e a memorização das letras (BRANDÃO; CARVALHO, 2011).

Em outra direção, partindo do preceito de que crianças pequenas não precisam ficar longas horas sentadas, fazendo tarefas com lápis e papel, as autoras apresentam exemplos de fichas de atividades que possam contribuir para a apropriação de alguns princípios do SEA e/ou que envolvem a observação do uso funcional da língua.

O estudo de Silva (2016) sobre os usos do livro didático de letramento e alfabetização por três professoras nos anos iniciais do ensino fundamental identifica o emprego de outros materiais de ensino, com as fichas fotocopiadas, que eram justificados, pelas docentes, como substituição ou complementação ao livro didático. Tais materiais apareciam como atividades avulsas, afixadas no caderno.

A professora do 1º ano utilizava pouco o LD e trazia mais atividades avulsas, que dizia retirar de blogs, apostila ou outros LDs. Estes apresentavam “uma gama de atividades para reconhecimento de letras, sílabas e palavras, além de apresentar textos curtos (ou pseudotextos) que, em geral, eram criados especialmente para a obra.” (SILVA, 2016, p.242). A autora destacou que não havia continuidade e progressão das propostas, de modo que as atividades não desenvolviam uma sequência temática. Com relação à condução, os procedimentos eram os mesmos, de explicar cada questão e depois registrar a resposta no quadro para autocorreção das crianças, onde alguns que tinham mais dificuldade acabavam apenas copiando. Nesse aspecto, observou-se que tais crianças não tinham tempo de refletir e tentar elaborar suas hipóteses.

A professora do 2º ano usava o LD de modo frequente e sequencial e junto a

isso, fazia atividades extraídas de material em forma de apostila e propostas em outros LDs, até mesmo mais antigos e destinados a outras turmas. Embora ela declarasse usar tais materiais para complementar o LD, o que se via era uma desarticulação entre as propostas, que no geral continham textos artificiais e atividades mecânicas e repetitivas.

A professora do 3º ano seguia a linha da docente anterior, e passou a utilizar mais esse tipo de material em um período em que suspendeu o LD adotado por julgá-lo difícil demais para sua turma. Assim, selecionava materiais com textos curtos e comandos mais simples. No entanto, ela fazia alterações nas atividades, pois em sua escola havia a obrigatoriedade de usar “verbos de comando” nos enunciados. Essa prática, utilizada em avaliações sistêmicas, era criticada pela docente, mas seguida por ela.

Silva (2016) conclui que é importante variar os recursos e não se ater somente ao LD, contudo questiona o fato de substituir o LD por tais recursos, como foi o fato da professora do 1º ano investigada em sua pesquisa. Além disso, percebe-se um empobrecimento das propostas que iam na contramão dos discursos das docentes, que estavam mais antenados com propostas mais inovadoras de ensino.

Embora saibamos que muitas docentes usam fichas retiradas de “blogs” de professores, necessitamos de mais pesquisas que examinem o tema especificamente na Educação Infantil.

3 METODOLOGIA

3.1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, que investigou as concepções e práticas de três professoras do último ano da Educação Infantil de três diferentes escolas da região metropolitana do Recife, se constituiu a partir de uma abordagem qualitativa, por buscar focalizar e tratar dos aspectos subjetivos dessas práticas educativas com a linguagem escrita.

Assim, a fim de investigar as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil da região metropolitana do Recife (Grupo V), a fim de compreender como estão sendo desenvolvidas as práticas de ensino de língua portuguesa, realizamos entrevistas e observação de suas aulas e analisamos qualitativamente os dados coletados.

Explicaremos, inicialmente, os critérios utilizados para escolhermos as instituições e docentes participantes da pesquisa. A seguir caracterizaremos as professoras, escolas, salas de aula e suas turmas. E por fim, apresentaremos os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.2 CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DAS INSTITUIÇÕES E DAS DOCENTES PARTICIPANTES

Para o desenvolvimento do nosso estudo, foram escolhidas duas escolas municipais e uma escola privada, todas da região metropolitana do Recife. A escolha de conduzir essa pesquisa com esses dois tipos de escolas é resultante da possibilidade de identificar realidades educativas possivelmente variadas, no que se refere ao ensino da linguagem escrita, no final da Educação Infantil, podendo assim compreender as semelhanças e diferenças entre a escolarização das crianças de diferentes grupos socioculturais nesses contextos.

A pesquisa ocorreu com docentes do Grupo V, devido ao fato deste ser o ano de encerramento da Educação Infantil. As professoras foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: três professoras, cujas práticas pedagógicas eram consideradas boas pelos seus pares de trabalho, sendo duas de rede pública e uma de rede privada.

A escolha de conduzir essa pesquisa com esse quantitativo de professoras e suas respectivas turmas é resultante da possibilidade de identificação de uma amostra variável de práticas educativas, bem como pela possível comparabilidade de análise resultante da análise de tais práticas. Compreendendo as diferenças existentes entre as situações e locais observados, as análises e comparações foram feitas, respeitando as variáveis referentes aos grupos socioculturais.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

A fim de conhecer melhor as professoras responsáveis pelas turmas investigadas, buscamos saber sua trajetória de formação e atuação profissional, bem como indagamos sobre o seu planejamento e definição de metas para o ensino de língua portuguesa para as turmas em questão.

Chamaremos de Professora 1 a docente da escola da rede privada do Recife-PE, de Professora 2 a que atuava na rede pública do Recife-PE, e de Professora 3 a docente da rede pública de Paulista-PE. As três docentes se encontravam na faixa etária dos 30 anos.

No que se refere à formação inicial das docentes investigadas, a Professora 1 estudou o Ensino fundamental I em escola pública e o restante de sua escolarização em escola da rede privada, inclusive o magistério; a Professora 2 e a Professora 3 fizeram a educação básica e o magistério em instituição pública.

Além do magistério, as três eram graduadas em Pedagogia, sendo a Profa.1 e a Profa.3 formadas por instituições privadas, em 2007 e 2008, respectivamente, enquanto que a Profa.2 concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2008 em faculdade pública. Além da formação superior inicial, as três já tinham cursado especialização em instituições privadas, sendo a Profa.1 em Alfabetização e também em Psicopedagogia, a Profa.2 em Psicopedagogia e a Profa.3 em Educação Infantil.

A Profa.1 e a Prof.2 tinham dez anos de tempo de ensino, sendo que a

Professora 1 havia atuado somente em rede privada. A Profa. 3 tinha treze anos de experiência de ensino na sua rede. A Profa.1 tinha seis anos de experiência nessa modalidade e tinha ensinado no grupo IV nos últimos dois anos, e, nos dois anos anteriores a estes, teve uma turma de Grupo V e outra de 5º ano. A Profa.2 tinha apenas dois anos de experiência na Educação Infantil e nos anos anteriores havia trabalhado com o primeiro ciclo. Toda experiência da Prof.3 era na Educação Infantil, e nos últimos anos ela costumava acompanhar as turmas do Grupo IV ao Grupo V. Consideramos que as professoras 1 e 3 tinham uma experiência longa, que possivelmente teria contribuído para suas formações e atuações em sala de aula. Apenas a segunda docente apresentava uma experiência menor com a Educação Infantil, ainda que já atuasse em sala de aula por um bom tempo.

As três trabalhavam nos dois turnos, sendo que a Prof.1 lecionava também numa turma de Grupo V na mesma escola em que trabalhava pela manhã, a Prof.2 lecionava em uma turma do Ensino Fundamental em outra rede pública de ensino, e a Prof.3 ensinava também uma turma de Grupo V em outra escola da mesma rede de ensino.

Essas informações aparecem sintetizadas no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Síntese de caracterização das três docentes

	Professora 1	Professora 2	Professora 3
Cidade	Recife	Recife	Paulista
Rede de ensino	Privada	Pública	Pública
Magistério	Sim	Sim	Sim
Graduação em Pedagogia	Sim	Sim	Sim
Ano de conclusão (grad.)	2007	2008	2008
Especialização	Alfabetização / Psicopedagogia	Psicopedagogia	Educação Infantil
Tempo de experiência docente	10 anos	10 anos	13 anos
Tempo de experiência docente na EI	6 anos	2 anos	13 anos
Dois turnos de docência	Sim	Sim	Sim

3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS, SALAS DE AULA E TURMAS

Depois de conhecer um pouco mais das docentes, descreveremos brevemente os seus respectivos locais de trabalho e turmas.

- **A Professora 1** atuava numa escola privada do bairro da Cidade Universitária, região metropolitana do Recife, que atendia a crianças de classe média. A escola possuía turmas do Grupo I até o ensino médio, nos turnos da manhã e da tarde, e tinha também uma turma de ‘hotelzinho’ integral.

Tratava-se de uma escola de grande porte, com área adaptada para Educação Infantil, contendo dois pátios, quadra, sala de movimento e biblioteca. Diferente das escolas públicas por nós pesquisadas, nesta, além da rotina de aulas com a docente, as crianças também tinham atividades com o professor de música e o de educação física uma vez por semana. Além disso, a Prof.1 trabalhava, durante toda jornada de aula, juntamente com uma auxiliar, que ficava durante todo o turno com ela e as crianças, exceto na hora do recreio, quando ela limpava a sala.

A sala de aula tinha seis mesas infantis com quatro cadeiras, que comportavam as vinte e quatro crianças matriculadas e assíduas. Além disso, a sala, que ficava no primeiro andar da escola, tinha um birô e dois armários, era bem iluminada e possuía ar condicionado. Na parede havia o quadro, um espelho, dois murais com atividades e textos expostos e o alfabeto. No canto havia algumas almofadas com caixas de livros literários. O espaço era apropriado e comportava bem a turma, mesmo ela sendo numerosa.

A turma era bem ativa e as crianças, com mesma faixa etária, eram muito enérgicas e, embora se envolvessem com bastante interesse nas atividades, eram extremamente ativas e às vezes desatentas, exigindo que a docente chamasse a atenção delas diversas vezes ao dia. No entanto, elas rendiam muito bem nas atividades propostas.

- **A Professora 2** atuava numa escola pública que atendia uma turma de Grupo V e três turmas de cada ano do primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino

fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. A escola ficava localizada no bairro do Torreão, região metropolitana do Recife, e atendia às crianças das redondezas, oriundas de meios populares.

Era uma escola de bom tamanho, com quatro salas de aula, terreno grande, sala de professores, sala de recursos (voltados a alunos com deficiência), espaço de direção/secretaria, banheiros para crianças e funcionários e cozinha. Tinha um pátio grande com uma área de areia, onde as crianças recreavam. Não havia brinquedos grandes de parque, mas nos momentos de recreio eram disponibilizados cestos com alguns brinquedos e jogos para as crianças.

A sala de aula era ampla, bem iluminada e tinha ar condicionado, dois janelões com cortina, três ventiladores, dezoito bancas e cadeiras organizadas em pares, um birô com a cadeira da professora, um filtro com botijão de água, um armário pequeno (sempre fechado) com placa de cantinho da leitura e um armário de cinco portas (tipo guarda roupa embutido), onde guardava-se todo o material da turma. Nas paredes havia dois murais com cantigas, quadrinhas e parlendas colada. Acima do quadro se encontrava o alfabeto com quatro tipos de letras, imagens e o nome da imagem que começa com cada letra, um cartaz de aniversariantes e o cardápio mensal de lanches. Era um espaço adequado e confortável para a turma.

O grupo de dezoito alunos desta turma era composto por crianças com 5 ou 6 anos que demonstravam ser interessadas e bem ativas. Presenciamos, durante as observações, comportamentos agressivos na turma, de desrespeito com a docente e entre os colegas. Não havia nenhuma criança deficiente com laudo, mas a docente, em conversas informais, pontuou que suspeitava que um de seus alunos tivesse um atraso mental, devido a seu desempenho mais 'lento'. Enfim, a Prof.2 tinha um grupo agitado, com certa dificuldade nas relações interpessoais e que nem sempre se dispunha a colaborar com a docente.

- **A Professora 3** atuava numa escola pública do bairro de Arthur Lundgren II, em Paulista-PE, região metropolitana do Recife, que atendia a crianças de classe popular. A escola possuía turmas do Grupo IV, V e 1º ano pela manhã e do 3º ao 5º ano à tarde.

Tratava-se de uma escola de pequeno porte, que tinha apenas três salas de

aula, uma sala que servia para direção e secretaria, banheiros para crianças e funcionários e uma cozinha. Havia um pátio, não tão grande, onde as crianças brincavam durante o recreio. Nesses momentos, eram disponibilizados dois cestos de brinquedos, como bonecas, carros, panelas, velocípede, etc., para os discentes brincarem.

A sala de aula tinha um tamanho razoável para atender as doze crianças matriculadas, era bem iluminada, tinha um ventilador e um janelão, um armário de ferro para as professoras da manhã e da tarde, um birô com cadeira para a professora, uma estante expositora de livros com cerca variedade de livros literários que ficava ao final da sala. Nas paredes ficavam expostas muitas atividades das crianças e cartazes com músicas, lista de nomes e alfabeto com letras de forma maiúscula.

As crianças dessa turma estavam dentro da faixa etária esperada e eram tranquilas e participativas. Demonstravam ter boa relação com os colegas e professoras e, envolviam-se com interesse nas atividades propostas.

O Quadro 2, a seguir, traz uma síntese comparativa dos dados relativos às escolas, às salas de aula e às crianças das turmas observadas.

Quadro 2 – Síntese de caracterização das três escolas e suas turmas

	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Cidade	Recife	Recife	Paulista
Bairro	Cidade Universitária	Torreão	Arthur Lundgren II
Oferta	Educação Infantil ao Ensino médio	Grupo V, 1º e 2º ciclo	Grupo IV, Grupo V, 1º e 2º ciclo
Porte da escola	Grande	Médio	Pequeno
Total de salas de aula	15	4	3
Biblioteca	Sim	Não	Não
Área adequada para recreio	Sim	Sim	Não
Sala de professores	Sim	Sim	Não
Total de alunos da turma	24	18	12

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para responder ao nosso primeiro e segundo objetivos específicos de Caracterizar a prática das professoras, o cotidiano de suas salas de aula, a fim de identificar suas rotinas e o lugar dedicado ao ensino da língua portuguesa -e, especificamente, da sua modalidade escrita- no último ano da Educação Infantil, e Identificar e analisar as concepções e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa das professoras investigadas, de modo a conhecer que atividades priorizavam e como as conduziam, bem como os recursos didáticos usados para desenvolvê-las realizamos entrevistas semiestruturadas e observação de aulas de cada professora.

3.5.1. As observações

As observações consistiram no acompanhamento de 20 jornadas de aulas completas das práticas de cada professora, com registro escrito em um diário de campo e da gravação dos áudios em equipamento de mp3, posteriormente transcritos. As observações em cada turma foram feitas em quatro blocos semanais (segunda a sexta), possibilitando que compreendêssemos, mais claramente, a rotina de cada turma.

Os momentos de observação aconteceram, nas três turmas, no segundo semestre do ano letivo, quando elas já estavam devidamente integradas à rotina. Além disso, consideramos que, durante esse período do ano letivo, já era possível identificar além dos modos de agir, as aprendizagens construídas por meio das práticas das docentes analisadas. Todas as semanas em que coletamos dados foram combinadas previamente com as professoras.

Os pontos primordiais que orientaram nossas observações foram: tempo destinado ao ensino de linguagem; tipo de atividades de apropriação da escrita, leitura e produção de textos; a frequência, sistematicidade e/ou diversificação ou não das atividades na área de língua portuguesa, a condução das situações de ensino-aprendizagem da língua escrita e os recursos nelas adotados.

3.5.2 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas ao final das 20 observações. Esta, além de nos indicar o perfil profissional de cada docente, nos ajudou a ampliar a compreensão sobre suas práticas e planejamento das metas para o ensino da de apropriação da escrita, leitura e produção de textos. O roteiro de entrevista (cf. Apêndice 1) priorizou a obtenção de informações sobre:

- Como era a rotina semanal de trabalho com as crianças;
- Quais foram os objetivos/metast para a turma de G5, na área de Língua Portuguesa quanto:

- Ao domínio da escrita alfabética
- À capacidade de leitura
- À capacidade de produzir textos
 - Quem definiu essas metas;
 - Quais recursos didáticos utiliza para compor a prática pedagógica;
 - Quem seleciona os recursos didáticos; Caso não sejam selecionados pela docente, ela está de acordo com eles;

- Quais recursos didáticos são indispensáveis para o ensino de Língua Portuguesa?

- Quais recursos didáticos utilizou para desenvolver esses objetivos/metast do ensino de Língua Portuguesa quanto:

- Ao domínio da escrita alfabética
- À capacidade de leitura
- À capacidade de produzir textos

As observações e entrevistas foram categorizadas de acordo com os pontos acima descritos e nossa análise nos permitiu traçar um perfil da prática de cada docente.

Após essas análises, temos um levantamento do perfil de trabalho pedagógico das docentes pesquisadas na área de Língua Portuguesa. Assim, trazemos, a seguir, a análise dos dados.

4 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos resultados desta pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa e quantitativa. Utilizamos uma análise temática de conteúdo (BARDIN, 1977) para a análise das práticas pedagógicas e das entrevistas com as professoras pesquisadas.

Conforme explicitado na metodologia, a análise nos permitiu desenvolver três grandes blocos de apreciação dos dados, referente a cada uma das docentes observadas na pesquisa. Esses blocos seguiram o mesmo caminho de discussão, abaixo explicitado:

- inicialmente tratamos de caracterizar as rotinas de trabalho de cada professora;
- depois, refletimos sobre o lugar das atividades de Língua Portuguesa no conjunto de situações de ensino-aprendizagem, no cotidiano de cada uma das turmas acompanhadas;
- por fim, analisamos as concepções e práticas especificamente relativas ao ensino da língua portuguesa, referentes aos eixos de leitura e compreensão leitora, produção textual, apropriação do sistema de escrita alfabética e oralidade.

4.1 A ROTINA DE TRABALHO DA PROFESSORA 1

A partir das observações de quatro semanas completas na sala da Professora 1, identificamos que ela construía sua prática a partir de uma rotina bem estruturada, que garantia uma boa organização do tempo e atendia as necessidades daquele grupo de crianças. No momento de entrada na escola, acontecia a formação de filas, na quadra e, às 7h30, a docente subia com sua turma para a sala de aula.

Ao chegarem na sala, cada criança guardava sua bolsa num canto da classe e colocava sua pasta de material individual no birô da docente; depois iam brincar com os jogos diversos que sempre ficavam dispostos nas mesas. Essa recepção só mudava nas sextas-feiras, que era o dia das crianças levarem seus próprios brinquedos para a escola e com eles brincarem até o início da aula e no recreio. Esse momento inicial geralmente durava entre 15 e 20 minutos, até a docente dar o comando da roda e todos, rapidamente, formavam uma roda no chão. Antes da roda, professora e auxiliar ficavam recebendo crianças que chegavam atrasadas, diretamente na sala, ou conversavam com as crianças nas mesas.

Em alguns dias elas desceram para um “Bom dia coletivo”³ com toda a Educação Infantil e, quando voltavam, faziam a roda na sala. Na roda, marcavam o calendário, conversavam sobre suas experiências, corrigiam atividade de casa ou refletiam sobre algum tema de atividade; às vezes já iniciavam a atividade na roda mesmo.

Depois desse momento da roda inicial, faziam algum tipo de atividade mais direcionada, isto é, uma situação pedagógica conduzida pela professora, seja respondendo alguma ficha ou realizando tarefa coletiva. Às 9h30 lavavam as mãos, lanchavam e seguiam para o recreio, no parque, de 10h às 10h30. A escovação dos dentes acontecia ou depois do lanche ou assim que retornavam à sala, após o recreio. Depois disso, ela entregava as pastas com a agenda e a atividade de casa, geralmente dando uma explicação breve da mesma. Após isso, a docente costumava fazer a leitura de um livro literário e seguia com uma atividade de qualquer componente curricular, ou fazia o mesmo, mas na ordem inversa. Um dia da semana

³ Momento de recepção das crianças no pátio da Educação Infantil, onde havia alguma apresentação ou vivência coletiva.

as crianças tinham aula de Música e de Educação física, que eram conduzidas por professores específicos, e acompanhadas pela auxiliar.

As aulas eram finalizadas às 11h50 e os responsáveis subiam para buscar as crianças na sala de aula. Às 12h a auxiliar descia com aquelas crianças que ainda não tinham sido apanhadas e ficava com elas aguardando os responsáveis no pátio da escola.

Para melhor descrever a rotina da Professora 1, apresentamos, no Quadro 1, abaixo, as atividades que estiveram presentes em sua prática, durante as 20 jornadas de aulas observadas. As atividades foram listadas, demonstrando em quais e quantos dias elas aconteceram.

Quadro 3 – Atividades da Rotina da Professora 1 com sua turma

[illegible]

A observação do Quadro 3 nos permite reiterar que a rotina nessa turma era bem estável e estruturada. Muitas das situações costumavam acontecer, diariamente, no cotidiano desse grupo. As aulas foram observadas de forma sequencial, portanto a numeração das aulas segue os dias de segunda a sexta, ao longo de quatro semanas.

Nessa escola existia um documento, produzido pela coordenadora e revisado pelas professoras, que definia a rotina diária de cada grupo/ano da Educação Infantil, ao longo da semana. Tratava-se de um documento interno que era socializado com a docente no início do ano e ficava colado em seu caderno de planejamento. Ele apresentava a seguinte rotina, que segue resumida no Quadro 4:

Quadro 4 – Plano geral de rotina proposto pela Escola 1 para as turmas de alunos de 5 anos.

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
Língua portuguesa	Matemática	Faz de conta	Movimento amplo	Natureza e sociedade
Língua portuguesa	Matemática	Arte	Matemática	Arte
Vida prática	Vida prática	Vida prática	Vida prática	Vida prática
Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
Normalização (músicas relaxantes)	Normalização (motricidade refinada)	Normalização (exercícios fono articulatórios)	Normalização (dinâmica de grupo)	Normalização (manuseio e leitura de livros individualmente)
Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
Música	Educ. física	Língua portug.	Língua portug.	Língua portug.
Prática de leitura	Prática de leitura	Prática de leitura	Prática de leitura	Prática de leitura
Roda final (explicação da atividade de casa {L.P./Arte} avaliação do dia)	Roda final (explicação da atividade de casa {Mat.} avaliação do dia)	Roda final (explicação da atividade de casa {L.P.} avaliação do dia)	Roda final (explicação da atividade de casa {L.P./Mat.} avaliação do dia)	Roda final (explicação da atividade de casa {L.P./Mat.} avaliação do dia)

A rotina proposta pela escola tendia a ser seguida, de forma sistemática, salvo alguns raros contratempos. Os campos conceituais eram trabalhados pela Professora 1 nos dias indicados pelo plano de rotina da escola e as atividades de casa eram enviadas conforme o planejamento exposto no Quadro 2.

Partindo dessa perspectiva, a docente confirmou, em entrevista, como se dava a organização da rotina de trabalho, a partir dos eixos de ensino:

Pronto, a gente trabalha língua portuguesa, matemática, natureza e sociedade, artes... Língua portuguesa, geralmente, a gente trabalha todos os dias. Matemática a gente trabalha duas vezes na semana, arte também são duas vezes na semana e natureza e sociedade uma vez na semana. Aí também tem música e educação física uma vez por semana. (ENTREVISTA-PROFA.1)

O discurso e a prática da professora estavam coerentes com a proposta da rotina prescrita pela escola. Observando o quadro 2, é possível criticarmos o tom 'disciplinar' e fragmentado dado à rotina das turmas de último ano da Educação Infantil, que acabava separando cada componente curricular dos demais.

No caso dessa docente e de sua turma, percebemos que não havia uma pressão sobre o tempo de início ou término das atividades, em função de uma situação seguinte. A saída de uma atividade para a outra acontecia de forma muito natural, respeitando o tempo de execução de cada criança. Observamos, inclusive, que todas as áreas, geralmente, eram trabalhadas a partir de um tema comum, que era aquele do projeto didático que estavam desenvolvendo, ou de uma data comemorativa, sempre buscando contextualizar. Isso tendia a contribuir para deixar toda a rotina mais fluida.

Além disso, em algumas situações, vimos a docente realizar atividades diferenciadas com grupos de alunos em um mesmo tempo. Vale ressaltar que essa prática era facilitada devido à existência de uma auxiliar de sala. Tais atividades remetiam a situações onde a docente ficava acompanhando um grupo de alunos em uma mesa, enquanto os demais realizavam outra atividade. Estando na mesa com as crianças, ela conseguia dar mais atenção e explorar mais o que estava sendo proposto. Observamos essa situação, por exemplo, em duas aulas onde a maioria das crianças estavam envolvidas em pinturas e a docente ia circulando pelas mesas para brincar com jogos de formação de palavras. Ela então acompanhava o jogo, solicitando a leitura das palavras

formadas.

Percebemos que, de fato, a língua portuguesa era sempre o eixo didático mais contemplado nas atividades dessa turma. Durante 10 dias de aulas houve um momento de trabalho com alguma atividade de apropriação da escrita alfabética, e em 2 das 20 aulas utilizaram jogos de formação de palavras. Ao lado disso, a prática de leitura literária ocorreu em 12 das 20 jornadas de aulas. Ainda que, durante o período de observação das aulas, as crianças estivessem desenvolvendo um projeto de pesquisa sobre os répteis, onde geralmente se priorizava a discussão sobre os temas e produção artística para exposição na culminância, foi interessante perceber como a docente soube dosar os eixos trabalhados, garantindo às crianças o acesso ao enfoque de todos os campos conceituais do currículo. Tal fato, a nosso ver, se deu porque houve respeito à rotina planejada.

Além disso, nos chamou a atenção o modo contextualizado como a docente trabalhava, pois, como dito, as atividades relativas aos diferentes eixos se articulavam quanto ao tema, o que tornava a passagem de uma atividade para outra bem harmoniosa. Via de regra, o tema gerador era o do projeto que a turma estava desenvolvendo. Assim, a rotina não se parecia um recorte de horários rígidos, mas, sim, um organizador da prática pedagógica.

Como dito, a rotina era bem estabelecida para todos os envolvidos. Todo dia, eles iniciavam a aula da seguinte forma:

A gente tem o acolhimento, onde geralmente tem uns jogos, livros, alguma coisa, e depois desse momento a gente começa com a roda inicial, que aí é onde a gente faz o resgate da atividade de casa, a chamada, preenche o calendário e explicação da rotina, do que a gente vai fazer durante aquele dia. E, nessa roda inicial, a gente já inicia o nosso trabalho.
(ENTREVISTA-PROFA.1)

Os alunos já tinham noção do roteiro de atividades diárias e o seguiam sem precisar da intervenção inicial da professora. Como já dito, chegavam na escola, subiam em fila, entravam na sala e encostavam a bolsa, retiravam a pasta, a atividade e a agenda da bolsa e as colocavam na banca da professora. Depois sentavam nas bancas, para utilizar os jogos do acolhimento. Assim que a docente dizia “roda”, todos paravam e se voltavam para o lugar, aguardando o início da roda. Os que chegavam atrasados seguiam o mesmo roteiro e logo

entravam na atividade do momento.

Claro que, sendo crianças, havia momentos de euforia e conversa entre os pares, que, numa visão pouco flexível, poderiam ser considerados “fora de hora”, mas a turma era sempre participativa e produtiva nas propostas formuladas pela docente. Ela, outrossim, reagia de modo tranquilo mediante os posicionamentos das crianças e conseguia manter um bom relacionamento entre todos na sala.

Destacamos que, em todas as 20 aulas da turma 1, houve a roda inicial. Mesmo nos 4 dias em que eles participaram do “Bom dia coletivo”, com todas as turmas da Educação Infantil, ao subir, voltavam ao seu grupo, sentando em roda. Estes momentos eram importantes na turma, pois, além de serem um espaço de diálogo sobre algum tema de interesse comum ou da aula em si, eram ocasiões em que todos interagem, conversando a partir da mediação da professora e sendo direcionados para as atividades a serem realizadas a cada dia. Ou seja, a roda inicial era um espaço de diálogo onde se marcava calendário, retomavam-se atividades de casa e debatia-se, bem como explicava-se sobre o tema da aula e as atividades do dia.

No momento da roda inicial, a docente 1 também costumava verificar as atividades de casa das crianças, observando quem tinha escrito o nome completo e se tinham tido dificuldades e já aproveitava para ir “dando o visto”. Em 7 dos 20 dias, ainda optou por fazer a correção coletiva da atividade de casa com as crianças. Em 2 desses 7 dias de correção, ela leu o texto (trava-língua e poema) que fazia parte da atividade de casa.

A respeito das atividades de casa, em 11 aulas a professora fez a explicação da mesma, antes do final da manhã. Esse era um momento bem rápido, onde ela fazia uma breve leitura das questões das fichas. Quando havia algum texto na atividade, ela o lia para as crianças. Algumas vezes elas respondiam as questões juntas, oralmente. As fichas tinham um formato parecido, então as crianças pareciam já estar adaptadas aos tipos de questões propostas. Como já dito, atividade de casa era enviada todos os dias, sendo que em 10/20 aulas, as atividades foram de Língua Portuguesa e em 11 aulas houve a explicação prévia dessa atividade.

Essas tarefas de casa sempre apresentavam demandas semelhantes às

que as crianças tinham praticado anteriormente em sala de aula. Quando não eram dentro da mesma temática tratada no dia, traziam habilidades já trabalhadas, em dias letivos anteriores, assim, estimulavam a autonomia das crianças, oportunizando que elas refletissem e praticassem algo aprendido em sala. Abaixo apresentamos um exemplo da ficha de casa da aula 6:

Figura 1: Exemplo de atividade de casa que buscava trabalhar o SEA da Profa. 1

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA
(TENTATIVA DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS/ ANÁLISE FONOLÓGICA)

• LEIA O TRECHO DA CANÇÃO "AVIÃO" DE TOQUINHO, ACOMPANHANDO COM O DEDINHO.

**SOU MAIS LIGEIRO QUE UM CARRO
CORRO BEM MAIS QUE UM NAVIO.
SOU C PASSARINHO MAIOR
QUE ATÉ HOJE VOCÊ NA SUA VIDA JÁ VIU**
[...]

**DENTRO EU NÃO FAÇO BARULHO,
FORA É MELHOR NEM PENSAR.
VOANDO PAREÇO LEVINHO,
MAS SOU MAIS PESADO QUE O AR.**
[...]

**SE VOCÊ ME VÊ LÁ NO ALTO
VOANDO NA IMENSIDÃO
EU FICO TÃO PEQUENININHO
QUE CAIBO NA PALMA DA MÃO.**

TOQUINHO. AVIÃO. TONGA/BMG MÚSICA PUBLISHING BRASIL

• DE QUE MEIO DE TRANSPORTE O TEXTO TRATA?

☐ BALÃO ☐ AVIÃO ☐ CAMINHÃO

• CIRCULE NO TEXTO OS NOMES DOS MEIOS DE TRANSPORTE ABAIXO:

CARRO **NAVIO**

• NO TEXTO HÁ PALAVRAS QUE FORMAM RIMAS. ESCREVA-AS ABAIXO:

NAVIO RIMA COM _____

PENSAR RIMA COM _____

IMENSIDÃO RIMA COM _____

• O QUE HÁ DE IGUAL NA ESCRITA DAS PALAVRAS BALÃO, AVIÃO E CAMINHÃO?

• COM AJUDA DO SEU ALFABETO MÓVEL ESCREVA OUTRAS PALAVRAS QUE RIMEM COM "ÃO"

Todos os dias eles cantavam a “música do bom dia”, diziam qual era o dia e a data. Em 14 jornadas, houve a marcação do calendário pelas crianças. A professora escolhia algum aluno e mandava-o pintar o quadrinho da data e depois escrever seu nome dentro. Algumas vezes ela aproveitava para solicitar a leitura do nome das crianças que tinham marcado anteriormente.

Após a roda e a primeira atividade de língua, matemática ou outro eixo curricular, as crianças lanchavam e, depois, faziam a higiene bucal, que ocorreu nas 20 aulas. Para isso, eram conduzidas pela auxiliar, após o lanche ou depois que voltavam do parque. Geralmente, enquanto uns escovavam os dentes,

acompanhados da auxiliar, os demais ficavam na sala, concluindo o lanche ou algum tipo de atividade com a professora, ou simplesmente ficavam conversando entre si. Após isso, desciam para o parque. A função dos cuidados, portanto, ocorria de forma natural e nos pareceu adequada à faixa etária das crianças da turma.

Quando voltavam do recreio, ouviam a professora ler uma história, realizavam alguma atividade ou tinham alguma aula com professor específico (Música ou Educação Física). Nesses momentos, quando a turma ficava com a auxiliar e o professor específico, a docente tinha a oportunidade de realizar seus planejamentos, ou de ter uma reunião com a coordenadora, que costumava olhar esses planejamentos. Vale ressaltar que era um tempo bem curto de reflexão para a docente, se considerarmos a demanda de trabalho, o que nos parece um fator limitador para sua análise e planejamento das práticas.

As aulas eram bem produtivas, no sentido de que as crianças estavam sempre realizando uma proposta planejada de trabalho. Vale ressaltar que o fato de a professora 1 ter uma auxiliar, durante toda a jornada da aula, ajudava bastante na dinâmica, pois ela conseguia suporte na atenção com os alunos, além do apoio na organização dos materiais e sala. Além de poder, em alguns momentos, realizar atividades diversificadas, simultaneamente, garantindo a atenção e participação de todas as crianças.

Por outro lado, observamos que as crianças dessa turma tiveram pouco tempo para o “brincar livre”, que acontecia somente no recreio (20 minutos) e nas sextas-feiras quando a docente deixava uns 15 minutos a mais para brincarem com seus próprios brinquedos na sala de aula (que estavam liberados para levar a escola nesse dia), além dos momentos de parque. Assim, embora tivessem muitas vivências lúdicas, todas elas eram guiadas e orientadas. Consideramos o brincar livre como uma importante atividade para as crianças da Educação Infantil, mas, o fato dessas situações serem disponibilizadas em pouca proporção para as crianças, parecia estar de acordo com a proposta da docente e da escola.

Um outro ponto que observamos na rotina dessa turma foi a utilização de certos recursos didáticos. A respeito disso, questionamos a docente sobre os recursos que ela costumava utilizar para compor sua prática pedagógica, e sua

resposta foi:

Eu utilizo recursos variados, né? Então assim, pra trabalhar com matemática eu uso miniatura, material dourado. Trabalho muito com material dourado. Algumas vezes com tampinha de garrafa, depende muito... sempre com material concreto, né? pra que eles possam pegar e fazer a contagem. Acho que é mais fácil. Isso em matemática. E materiais diversificados. A gente trabalha com recortes, com revista, eu tento sempre usar muito a tesoura pra continuar trabalhando essa motricidade refinada deles. (ENTREVISTA-PROFA.1)

A fala detalhada sugere clareza sobre o uso dos recursos. A professora parecia ser bastante favorável ao uso de recursos diversos como facilitadores do trabalho docente. Além dessa colocação da professora, buscamos realizar um levantamento dos recursos didáticos utilizados nas 20 jornadas de aulas observadas, cuja síntese é apresentada no quadro abaixo.

Quadro 5 – Recursos didáticos utilizados durante as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Profa.1

Recursos didáticos utilizados	Quantidade de dias em que foi utilizado
Atividades no caderno	10
Alfabeto móvel	2
Jogos	3
Jogos para acolhimento	16
Ficha de atividade de casa	19
Livro literário	13
Materiais de pintura	3
Quadro branco	8

O quadro revela que não houve uma grande diversidade de recursos. Ao longo da discussão, indicaremos como os recursos foram utilizados para trabalhar cada um dos eixos da modalidade escrita da língua.

Analisaremos, agora, o lugar que as atividades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e da notação alfabética ocupavam na rotina da docente. Situiremos, inicialmente, os tempos investidos nos eixos dessa modalidade, e, depois, aprofundaremos as discussões, trazendo as concepções e práticas da docente a esse respeito.

4.2 O LUGAR DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONJUNTO DE SITUAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM OBSERVADAS NA TURMA DA PROFESSORA 1

Nessa sessão iremos refletir sobre o espaço das atividades da modalidade escrita da Língua Portuguesa no conjunto de situações de ensino-aprendizagem observadas em cada uma das 20 jornadas. Para isso, iremos computar quanto tempo proporcional era investido nessas atividades, observando o tempo dedicado ao aprendizado da leitura e compreensão de textos, da produção de textos escritos e do SEA.

O quadro a seguir traz os referidos dados:

Quadro 6 – Quadro indicativo do tempo proporcional (em minutos) das atividades de cada eixo da Língua Portuguesa na rotina da Professora 1

Aula Eixo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Média Total
Leitura Compr. leitora	-	15 %	-	8%	8%	8%	6%	10 %	8%	5%	-	8%	5%	4%	6%	4%	-	4%	19 %	-	5% (237')
Prod. textual	-	-	-	-	-	-	-	11 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5% (29')
SEA	21 %	-	11 %	6%	5%	7%	4%	-	2%	-	-	-	-	13 %	-	12 %	-	21 %	28 %	-	6% (303')

O quadro nos permite identificar o percentual de tempo que foi dedicado para os eixos da leitura e compreensão leitora, produção textual e SEA nessa turma, do início da jornada, às 7h30, até sua conclusão, às 11h50. Os números revelaram, portanto, a proporção de tempo (em minutos) onde a linguagem escrita foi intencionalmente trabalhada na sala de aula, a cada dia observado, que tinha 4 horas e 20 minutos (260 minutos) de permanência das crianças na escola. Os totais gerais indicam o tempo investido em cada eixo, dentro dos 5200 minutos (20 dias) observados de aula.

Se na análise e discussão da rotina diária, realizada no tópico anterior, os dados revelavam sistematicidade no trabalho da docente, aqui, podemos identificar que essa prática não se pautava num ensino exaustivo da modalidade escrita da língua portuguesa durante as jornadas. Vale ressaltar que não tivemos a intenção de contabilizar os tempos investidos em cada uma das atividades de outros eixos, que foram, de certa forma, pontuadas na explicitação da rotina, já que não constituem nosso foco de investigação. Também recordamos que nessa escola havia aulas específicas de Música e de Educação física, logo nem sempre a docente estava o turno inteiro com as crianças. Desta feita, reiteramos que outras atividades eram realizadas durante o dia, de modo que não havia ociosidade por parte das crianças e da docente. Dito isso, vamos, agora, nos deter na análise do tempo investido nos eixos didáticos ligados à língua escrita e a sua notação.

Ressaltamos que a terceira semana de aulas (observações 11 a 15) ocorreu antes da atividade de apresentação do projeto (“Literarte”), assim quase todas as atividades foram dedicadas a finalizar os materiais do projeto. Apesar de a docente ter mantido a leitura de textos, as atividades de ensino-aprendizagem do SEA quase não apareceram.

Dentre os três eixos dispostos no quadro, vemos que não houve diferença significativa entre o tempo envolvendo situações de leitura de textos e de apropriação do SEA. A produção textual, por sua vez, apareceu de forma extremamente tímida nas vivências observadas.

Diferentemente do que foi observado nessa professora, Castro, Silva, Lima e Morais (2016), ao pesquisarem sobre como professores de final da Educação Infantil, que atuavam na rede pública municipal do Recife, entendiam

e trabalhavam o ensino da língua escrita e de sua notação, se defrontaram com três professoras que, na maioria dos dias observados, propunham atividades envolvendo linguagem escrita e notação alfabética em mais da metade do tempo de todas as atividades dirigidas. Nesse caso, concluíram que parecia haver uma intencionalidade de desenvolver um ensino priorizando a aprendizagem desse componente curricular por parte dos discentes.

Tendo situado o lugar geral desses três eixos da língua escrita na prática global da docente 1 com sua turma, agora, a fim de ampliar a análise, traremos a discussão a respeito das concepções e práticas dessa professora relativas a cada um dos eixos da modalidade escrita da língua.

4.3 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS LIGADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DA PROFESSORA 1

Nessa sessão trataremos, além dos dados das observações de aulas, daqueles obtidos na entrevista, quando questionamos a docente 1 a respeito de suas concepções sobre o ensino da língua portuguesa no Grupo 5. Assim, discutiremos sobre as metas e objetivos concebidos, relacionando-as com o modo como os eixos de ensino daquela área foram trabalhados durante as aulas observadas.

4.3.1 Concepções e práticas ligadas ao ensino da leitura e da compreensão leitora da Professora 1

A respeito da leitura, vimos que os momentos de leitura de textos faziam parte da rotina, ocorrendo em 70% das aulas. Mas, geralmente, não eram tão longos e variaram de 4% a 19% da duração da jornada. Os dias em que houve mais tempo de leitura foram aqueles quando as crianças puderam ler livremente. Na maioria das jornadas, a leitura era feita pela docente e, estranhamente, não havia muita conversa sobre os textos. Essas situações eram sequenciadas, geralmente, da seguinte forma: a docente escolhia o livro a partir do repertório

que tinha na sala (alguns já ficavam separados desde o início da aula, outros eram pegos na hora de ler) e lia para as crianças, apresentando autor, ilustrador e mostrando as imagens, e, às vezes, fazia umas poucas perguntas pontuais sobre os textos.

No que se refere ao planejamento de metas para o ensino de *leitura de textos*, a Profa. 1 esclareceu:

Sempre no trabalho de escrita a gente faz a leitura. Escreveu a palavra, então leia agora o que você escreveu. E o estímulo mesmo às leituras dos livros da sala, a leitura de palavras, até nos jogos e brincadeiras, estimulando sempre essa leitura né, diariamente. Bom, aí eu volto né, se a criança já reconhece a letra, já reconhece e já faz a junção, necessariamente ela já começa a compreender essa leitura. E aí sempre no trabalho de escrita a gente faz a leitura. Escreveu a palavra, então 'leia agora o que você escreveu'. E o estímulo mesmo às leituras dos livros da sala, a leitura de palavras, até nos jogos e brincadeiras estimulando sempre essa leitura né, diariamente. (ENTREVISTA-PROFA.1)

Examinando seu discurso, não nos pareceu haver uma grande preocupação com o trabalho de reconstrução dos significados dos textos, mas, de forma prioritária, com atividades voltadas à apropriação da notação escrita. Claro que “nas primeiras etapas da aprendizagem, leitura e escrita se apoiam mutuamente” (SOLÉ, 1998, p.64), contudo consideramos importante que o(a) professor(a) conheça as especificidades de cada processo e o modo como ensiná-los, para, assim, garantir o desenvolvimento de cada um deles em seus alunos.

Platzer e Mariz (2012) investigaram como seis educadoras caracterizavam a leitura na infância e de que maneira eram trabalhadas as atividades de leitura na Educação Infantil e encontraram concepções de leitura que extrapolavam a afirmação da nossa Prof.1 e que entendiam a leitura como construção de sentidos e como algo que colabora para a formação cognitiva e afetiva. Algumas docentes da pesquisa de Platzer e Mariz (2012) apontaram que as práticas de leitura não são determinadas pelo fato de o aluno ser ou não alfabetizado, devendo vivenciar essas práticas antes de se apropriar do SEA. Outras docentes, por outro lado, colocavam, na leitura, responsabilidades para a formação futura, evidenciando que este é um conhecimento necessário para

as posteriores etapas escolares e, por isso, deve estar constantemente presente na Educação Infantil.

As modalidades das atividades identificadas no estudo de Platzer e Mariz (2012) variavam apenas entre a leitura realizada pela docente e o empréstimo de livros para os discentes lerem em suas casas. No caso da nossa investigada em foco, a Prof.1, a leitura esteve presente em 14 das 20 aulas, nas modalidades descritas no Quadro 4:

Quadro 7 – Modalidades de leitura nas aulas da Prof.1 praticadas nas 20 jornadas observadas.

	Modalidade de leitura	Total de dias
1	Leitura de texto em voz alta pela profa.	14
2	Leitura livre pelas crianças	3
3	Leitura coletiva	1
	Total geral	18

As situações de leitura mais recorrentes eram aquelas onde a própria docente realizava a leitura. Esses eram momentos relativamente curtos, com o objetivo de normalização (segundo planejamentos da docente), onde a professora lia um livro, de sua escolha, conforme exemplo:

A profa. expressa que contará uma história.

P: “– A história de hoje é João e Maria. Quem escreveu ela foi, essa história foi recontada por Flavia Muniz e foi ilustrada por *Claudia Retacamacena*.”⁴

Após isso, segue lendo o texto sem interferências.

(AULA 10-PROFA.1)

Nem sempre ela propunha conversas sobre os textos, levantando questões para as crianças. Após levantamento dos gêneros lidos, refletiremos sobre esse aspecto, analisando as atividades de compreensão vivenciadas nessa turma.

Os alunos se comportavam bem nessas situações de leitura, demonstrando atenção e interesse. Enquanto a docente lia, eles se mantinham em silêncio, respondendo alguma questão somente quando eram solicitados.

⁴ A busca de quem escreveu um conto clássico popular e a surpresa em encontrar o nome de quem o recontava sugerem uma provável “rotina de apresentação de autor e ilustrador” para todos os textos literários.

Assim, a turma se colocava de forma interessada e respeitosa, facilitando a leitura e a escuta dos textos.

Diante do Quadro 7, é possível observar que a docente não priorizava situações onde as crianças pudessem manusear suportes de leitura e tentar ler sozinhas. A leitura livre, que só ocorreu em 3 das 20 aulas, se deu de forma bem rápida, podendo até ser considerada como “momentos de espera”, pois ocorriam sempre após a finalização da atividade anterior ao recreio. Nesse momento, a docente pedia que as crianças que estivessem ‘desocupadas’, por terem concluído a atividade, escolhessem algum livro e ficassem lendo, em suas bancas; assim, ela podia ajudar alguma criança que estava com mais dificuldade na atividade. O extrato de aula, a seguir, exemplifica tal prática da docente:

A maioria das crianças já terminou a atividade e vai lanchar. A docente se direciona para os que lancharam primeiro e dá o comando.

P: “– *Agora vocês vão escolher um livro e pega para ler no seu lugar, e esperar o parque*”.

Após isso, ela junta quatro crianças, que demonstravam mais dificuldade em concluir a atividade, numa mesa e as ajuda.

(AULA 10-PROFA.1)

Os livros literários dessa turma ficavam dentro de caixas, encostados na parede. Embora fosse mantido um fácil acesso para as crianças, a forma de organização (amontoados) dificultava a visualização dos livros.

Consideramos primordial para a formação leitora que os alunos tenham oportunidade de ler, por prazer, textos de sua escolha. Contudo, vale ressaltar que as práticas de leitura, nessa turma, faziam parte da rotina mais como um momento de fruição das crianças.

Diferentemente dos dados encontrados na observação da nossa Profa. 1, Guedes, Santos e Brandão (2012) que buscaram, a partir da observação de cinco aulas de quatro turmas do último ano da Educação Infantil, identificar as práticas de leitura e a condução dessas práticas pelas professoras, observaram uma boa variedade (11 tipos) de práticas de leitura em todas as escolas. A roda de história com leitura do texto, em voz alta pela professora, foi o que esteve mais constante em todas as turmas. No âmbito daquela pesquisa, as práticas das quatro docentes observadas eram bem diversificadas, e variavam quanto à ênfase dada à leitura.

Sobre esses diferentes modos de conduzir as práticas de leitura, Guedes, Santos e Brandão (2012) trouxeram um dado interessante, pois, em seu estudo, as vivências encontradas nas escolas públicas se destacavam mais e revelavam uma maior preocupação com o processo de alfabetização das crianças. Ou seja, nesses contextos, diferentemente do que ocorria nas redes privadas, foram observadas atividades de leitura voltadas à apropriação do SEA, como a leitura de textos memorizados pelas crianças e a leitura de palavras com propostas de análise fonológica (GUEDES, SANTOS E BRANDÃO, 2012).

No caso da Prof. 1, que acompanhamos, não identificamos esse objetivo “de leitura voltada à alfabetização”. As práticas de leitura de textos que ela propunha se colocavam mais para fruição, o que também nos parece muito positivo. Todavia, defendemos que, nesse aspecto, a docente poderia ter explorado mais estratégias de compreensão leitora e mesmo uma maior diversidade de gêneros textuais. Este último aspecto, evidenciado no Quadro 5 a seguir, demonstrou que identificamos que houve pouca diversidade de gêneros lidos pela professora nas 20 jornadas observadas.

Quadro 8 – Gêneros textuais lidos nas aulas da Prof.1.

	Gêneros textuais lidos	Total de textos
1	Conto	10
2	Poema	4
3	Fábula	1
	Total geral	15

Com exceção de uma situação de leitura de poema, impresso numa ficha de atividade, todos os textos lidos tinham o livro literário como suporte.

Platzer e Mariz (2012) também identificaram que os gêneros literários eram os mais escolhidos para o trabalho com leitura na Educação Infantil. Outros gêneros (receita, bilhete, letra de música...) foram citados, mas não eram vinculados a atividades de leitura, mas, sim, a atividades de reflexão sobre a escrita. Diante disso, as autoras defenderam a necessidade de ampliar o repertório de gêneros trabalhados nessa etapa, diversificando-os e compreendendo-os como possíveis recursos para o trabalho com a leitura.

No caso da professora 1, vimos um predomínio (2/3) de leituras de narrativas voltadas para o público infantil (contos e uma única fábula). O 1/3 restante era constituído de poemas.

O acervo da sala era composto pelos três livros literários que cada criança trazia no início do ano, como parte dos materiais adquiridos pelas famílias. Nas listas de materiais havia a indicação de alguns livros, de autores consagrados. Segundo conversa informal com a docente, esses livros eram indicados pela coordenação e por ela, a partir de catálogos disponibilizados por editoras variadas que visitavam a escola. O quadro abaixo apresenta os livros utilizados nos dias de observação e revela um predomínio de autores brasileiros.

Quadro 9 – Textos lidos nas aulas da Prof.1.

Gênero	Título	Autor
Conto	O gato de botas	Ruth Rocha
	Vivinha, a baleiazinha	
	A galinha que criava um ratinho	
	Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado
	No imenso mar azul	Machado e Claudios
	O homem que amava caixas	Stephen Michael King
	A casa de bonecas da Sofia	Hermione Edwards
	Vote em mim	Martin Baltscheit e Christine Schwarz
	João e Maria	Flavia Muniz
Poema	Bicho do mato e outros bichos (lido em 2 aulas)	Alexandre Azevedo
	A primavera da lagarta	Ruth Rocha
	Não confunda	Eva Funari
Fábula	A cigarra e a formiga	Ana Oom

Reconhecemos que, no geral, os materiais acessados nas vivências de leitura apresentavam qualidade literária. Ainda a respeito dos recursos didáticos utilizados para o ensino de leitura, a docente, em entrevista, fez a seguinte afirmativa:

A gente tem a prática de leitura onde a gente tem a leitura deleite, que a gente utiliza muito os livros de história. Mas, durante a nossa rotina, quando a gente tá trabalhando algum tema, então tem uma notícia de jornal que a gente trabalha essa notícia. Por exemplo, aniversário de Recife, que a gente trabalhou o gênero textual convite. (ENTREVISTA-PROFA.1)

A fala da docente não indicava uma ampla possibilidade de materiais para esse eixo. Os livros de história realmente pareceram ser bastante acessados na prática docente, contudo, a variação de gêneros foi pequena, como apontado anteriormente.

Sobre as estratégias de compreensão dos textos lidos, concordamos com a perspectiva ampla de Solé (1998), que concebe que “o ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem” (p.62). Nessa perspectiva, é necessário que os docentes explorem os conhecimentos das crianças sobre o texto.

Dentre as situações de leitura observadas, a docente 1 realizou 4 tipos de perguntas de compreensão, porém, as estratégias foram mobilizadas poucas vezes, como vemos no Quadro 7, abaixo:

Quadro 10 – Total de perguntas que mobilizavam diferentes estratégias de compreensão leitora nas aulas da Prof.1.

	Estratégias de compreensão leitora	Total
1	Antecipação/conhecimentos prévios	4
2	Inferência	3
3	Localização de informação explícita no texto	2
4	Extrapolação	1
	Total geral	10

O tipo de questão mais realizado pela docente foi a de antecipação ou levantamento de conhecimentos prévios, mas isso aconteceu apenas em 4 aulas. Segue trecho do relato de uma das situações.

A profa. anuncia que contará uma história.

P: “– A história de hoje é *Vote em mim*, de Martin Baltscheit e Christine Schwarz, da editora Ciranda cultural.”

À medida que vai lendo as primeiras páginas, ela faz algumas questões.

P: “– Sabe o que o ratinho fez? (...) O que será que o ratinho disse no discurso?”

As crianças interagem respondendo (difícil registrar as respostas devido à animação das crianças, falando juntas).

(AULA 5-PROFA.1)

Tais questões pareciam importantes e ajudavam as crianças a se envolverem mais no conhecimento da história, motivando a curiosidade sobre o desenrolar da trama, além de possibilitar uma capacidade de articulação entre situações e universos culturais.

As perguntas inferenciais apareceram 3 vezes na prática da Profa.1. Abaixo trazemos um exemplo da situação:

A profa. lê o livro:

P: “– Bicho do mato e outros bichos”, da editora Bagaço. Quem escreveu ele foi Alexandre Azevedo e quem ilustrou foi Fernando Raposo.” (...)

Durante a leitura de um dos poemas ela pergunta:

P: “– Se a gente coloca 60 velinhas no bolo da tartaruga, então ela é nova ou velha? Ela está fazendo quantos anos?”

Alguns alunos disseram nova e outros, velha. A profa. esclareceu:

P: “– Quando a gente faz aniversário, a gente coloca a vela da nossa idade. Se ela colocou 60, ela tem quantos anos?”

AS: “– 60!”

(AULA 9-PROFA.1)

É possível perceber que, com esse tipo de questionamento, os discentes eram instigados a refletir, de forma mais aprofundada, sobre aspectos dos textos.

A localização de informação foi mobilizada apenas em 2 situações das aulas dessa docente. Em uma das aulas isso aconteceu durante a contação da história ‘A casa de bonecas da Sofia’, da editora CLP, escrita por Hermione Edwards:

P: “– Quem é Tom?”

AS: “– O irmão.”

Em outro momento ela faz outra pergunta.

P: “– Qual é o animal preferido de Sofia que está aqui na parede?”

AS: “– Cachorro.”

E ela confirma.

(AULA 6-PROFA.1)

A Profa.1 fez ainda uma pergunta de extrapolação. Essas questões “são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor e, embora tomem o texto como referência, a resposta dada não pode ser deduzida dele” (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.80). Segue relato dessa vivência:

A profa. pegou uma história para contar.

P: “– Hoje eu vou contar a história No imenso mar azul, da Editora Salamandra, de Machado e Claudios.”

Foi contando a história, mostrando as figuras e, em dado momento da história, fez outra pergunta:

P: “– *Tá certo o navio passar jogando sujeira?*”

AS: “– Não!”

(AULA 7-PROFA.1)

Embora essa professora tenha oportunizado algumas questões de compreensão aos seus alunos, consideramos que seria importante que ela tivesse conversado um pouco mais sobre os textos lidos, propondo mais questões e questões mais diversificadas, para ajudar as crianças a construir significados, nas leituras, praticando com eles estratégias de leitura que, efetivamente, os ajudassem a se apropriar do discurso próprio daqueles textos escritos.

Cabe, também, ressaltar a não ocorrência de situações em que as crianças pudessem recontar trechos da narrativa em foco, ou recuperar sua sequência de episódios, após terem escutado a leitura em voz alta da mesma, feita pela professora. Como sabemos, essas situações de reconto também se prestam bastante para promover e avaliar a compreensão leitora dos aprendizes (CORSO, SPERB, SALLES, 2012).

Seguindo nesta mesma direção, Alves (2010) buscou compreender como eram trabalhadas as estratégias de leitura por duas professoras dos dois últimos anos da Educação Infantil e concluiu que elas não refletiam, formalmente, sobre o ensino da escrita, mas utilizavam as estratégias de compreensão leitora de forma intuitiva. Naquele contexto, portanto, a compreensão de leitura também não era abordada como objeto de ensino.

As evidências daquele estudo parecem irmanar-se com as concepções e práticas reveladas pela Profa.1, pois ela, assim como as docentes investigadas por Alves (2010), não parecia ter clareza e intencionalidade sobre a promoção de estratégias de compreensão leitora e o modo como elas poderiam contribuir para a formação leitora de seus alunos.

Ressaltamos, mais uma vez, a baixa frequência de situações em que os alunos liam livremente os textos e a ausência de situações em que faziam de conta que liam, em voz alta, de modo a reconstituir narrativas já conhecidas, porque previamente exploradas nas rodas pela professora e por toda a turma. Isso revela o fato de que a prática constante de rodas de leitura, por si só, não garante um tratamento adequado dos textos lidos.

Analisaremos, agora, dos dados referentes ao ensino da produção textual.

4.3.2 Concepções e práticas ligadas ao ensino da produção textual da Professora 1

Dentre os eixos da língua escrita, o da produção textual foi o menos contemplado, pois só apareceu em 11% de tempo de um único dos 20 dias de aula. E, recordemos, ao calcularmos essa proporção, estavam sendo considerados os tempos de produção coletiva e cópia individual.

Ao ser questionada sobre o planejamento de metas para o trabalho com a *produção textual*, a Profa.1 respondeu:

Esse estímulo diário, nessas rodas de conversa, nessa... de estimular o pensamento, a gente vai percebendo que a criança vai evoluindo nessas produções, né? Porque tem criança que ela já tem uma sequência lógica de pensamento e, aquelas que não têm, a gente tenta exatamente fazer esse trabalho, um pouquinho com mais firmeza, pra que ela chegue, né? que ela compreenda como se organiza um texto. (ENTREVISTA-PROFA.1)

Seu discurso parecia priorizar muito mais as produções de textos orais, também no aspecto da organização textual.

Como dito, ela realizou atividade de produção textual escrita em uma única das 20 aulas, na modalidade coletiva. O gênero trabalhado foi a lista. Não havia uma orientação explícita sobre o gênero, ela simplesmente lançou o tema e foi ao quadro registrar, em listagem, o que as crianças diziam. Depois, todos copiaram no caderno. O extrato exemplifica como foi a atividade:

P: “– No livro que a gente leu agora tinha um animal que sempre mudava de opinião, quem era?”

AS: “– Camaleão”.

P: “– Era o CA-MA-LE-ÃO. Olha como escreve camaleão.”

Uma aluna diz que tem [ãw] no final e a profa. confirma.

P: “– Isso, tem ãO no final. O camaleão na história mudava sempre de opinião. Por quê?”

AS: “– Porque mudava de cor!”

P: “– Isso mesmo. E agora eu quero que vocês me digam por que o camaleão muda de cor.”

A profa. foi ouvindo as hipóteses dos alunos, repetindo oralmente e as escrevendo no quadro.

P: “– Vou escrever aqui tudo que vocês disserem sobre a mudança de cor. Agora eu quero saber só sobre o porquê que

ele muda de cor. Olha eu escrevendo! Depois vocês vão escrever aí também, viu? Atenção! Primeiro vou colocar Camaleão muda de cor... e aí vou completando com o que vocês disserem.”

(AULA 8-PROFA.1)

Ela também provocou os alunos a pensarem em como escrever as palavras das frases que iam compondo a lista, demonstrando um objetivo de reflexão sobre as palavras, mas houve também uma preocupação sobre a organização das falas para o registro. O trecho do diálogo entre professora e alunos, a seguir, exemplifica tal fato.

AS: “– Ele se esconde.”

P: “– Isso, se esconde. Como colocar aqui?”

AS: “– Ele se esconde.”

P: “– Olha, o camaleão muda de cor... ele se esconde, não funciona.”

AS: “– Para se esconder.”

P: “– Isso! Vê se eu tô escrevendo certo, olh!. Para se esconder. Tudo certo? Que mais? Por que ele muda de cor?”

AS: “– Eles trocam a cor e se camuflam.”

P: “– Muito bem! Se camuflar. Olha essa palavra, CA-MU-FLAR, F-L-A e o R no final, tá vendo?”

(...)

O registro no quadro:

x COLÉGIO XXXXXXXX

x DATA: 23/09/15

x CAMALEÃO MUDA DE COR...

- PARA SE ESCONDER
- SE CAMUFLAR
- PARA SE PROTEGER DOS INIMIGOS E DOS PERIGOS
- PARA FICAR DA COR DO AMBIENTE

(AULA 8-PROFA.1)

As crianças demonstravam estar familiarizadas com aquele tipo de atividade escrita e participavam empolgadas da mesma. Aparentemente, esse era um “gênero” (escolar) já trabalhado anteriormente (ao visualizar os cadernos das crianças, observamos o registro de muitas listas). Vale ressaltar que, tal como produzido naquela situação, se tratava de um gênero bem escolar, que não era de circulação social e para o qual não havia, portanto, um interlocutor real. Isso, atrelado ao discurso da docente, e ao investimento na reflexão sobre a notação de palavras isoladas, nos faz pensar que a produção de textos escritos era um eixo da língua de pouquíssimo investimento na formação daquelas crianças.

Sobre os recursos didáticos que ela costumava utilizar para tratar desse eixo, a Professora indicou:

Geralmente eu como escriba, né? na produção dos textos coletivos com eles, né? dos vídeos que a gente assistiu ou de aula campo, ou de alguma coisa significativa, né? a gente trabalha com esses textos. (ENTREVISTA-PROFA.1)

A única situação vivenciada tinha ela como escriba, mas não utilizava outros recursos. Aparentemente, o discurso traz mais evidências de que não havia um investimento grande nesse eixo de ensino.

De modo semelhante, Guedes, Santos e Brandão (2012) não encontraram, em seu estudo, nenhuma atividade de produção de textos, nem mesmo como a exemplificada acima, de produção coletiva de listas, com a professora funcionando como escriba, que parece ser algo comum/usual nas práticas de ensino com crianças pequenas.

Castro, Silva, Lima e Moraes (2016) também obtiveram dados parecidos em sua pesquisa, pois não encontraram vivências de trabalho com a produção textual, ao acompanharem 15 jornadas de aulas, de três turmas distintas, no final da Educação Infantil.

A constatação de que esse eixo tende a não ser quase explorado na Educação Infantil nos parece um fato muito grave, pois, concordamos com Girão e Brandão (2011, p. 125) quando afirmam que “...o tipo de trabalho que se faz antes de a criança começar a escrever convencionalmente tem, certamente, um impacto na concepção de texto que ela desenvolve e, conseqüentemente, na qualidade de sua escrita no futuro”. Ou seja, também na Educação Infantil, quando, por razões óbvias, em geral as crianças ainda não escrevem, convencionalmente, é, além de possível, muito importante ensinar a produção textual, considerando, sempre, as condições (ex.: gênero, finalidade, destinatário...) em que os diferentes gêneros textuais são produzidos (GIRÃO; BRANDÃO, 2011).

Nossa reflexão seguinte será a respeito do ensino do SEA.

4.3.3 Concepções e práticas ligadas à apropriação do SEA da Professora 1

As atividades com o SEA estiveram presentes em poucos momentos, nas 20 aulas observadas. Elas foram propostas em 11 das 20 jornadas, numa variação de 2% a 28% de tempo de cada dia, mas a média final de tempo investido reduziu-se a 6% do total. Desse modo, é possível identificar que o trabalho com esse eixo didático não foi tão prioritário. O tempo de trabalho com o SEA ocorria, geralmente, de forma dinâmica e lúdica, ou seja, não era algo exaustivo e monótono, e não ocorria somente de uma forma ou com o mesmo tipo de recurso. A docente procurava realizar reflexões coletivas e produções individuais.

Ao ser questionada sobre o planejamento de metas para o ensino de *Apropriação do sistema de escrita alfabética* (SEA), a Profa.1 respondeu:

Exatamente no grupo V a gente tem... o objetivo da gente é reconhecimento das letras, de todas as letras, por nome e formato, pra que, a partir desse reconhecimento, eles comecem a fazer a compreensão, né?... da letra e do som, e fazer essa relação grafema-fonema. E a expectativa da gente é que, até o final da etapa, as crianças que já conseguem fazer essa relação, elas, conseqüentemente, já fazem leitura de pequenas palavras. E é esse o objetivo final mesmo, delas fazerem leitura de pequenas palavras, palavras simples. (ENTREVISTA-PROFA.1)

O modo como a docente 1 se expressava, demonstrava certa clareza com relação a um foco do seu trabalho nesta área de conhecimento. Ela explicou que receberam da coordenação as propostas de metas e “*cada professora olhou as do seu grupo e só deixou as que achava que cabia*” (ENTREVISTA-PROFA.1). Entendemos que essa participação docente na definição dos objetivos de trabalho com as crianças é fundamental, pois o professor é quem gerencia a prática pedagógica e tem papel central na mediação dos conteúdos (LEAL; RODRIGUES, 2011).

O acompanhamento das aulas nos permitiu analisar, além da concepção docente sobre a apropriação do SEA, as diferentes atividades voltadas à apropriação do SEA, praticadas pela professora 1, durante as 20 aulas observadas em sua turma, conforme apresenta o Quadro 11, abaixo.

Quadro 11 – Frequência de dias em que ocorreram atividades de ensino ligadas à apropriação do sistema de escrita alfabética propostas nas aulas da Prof.1.

	Atividades	Total
1	Escrita do nome próprio sem ajuda	10
2	Escrita espontânea de palavras	3
3	Escrita de palavras pela profa. com auxílio dos alunos	1
4	Cópia de palavras	8
5	Identificação ou nomeação dos nomes das letras	1
6	Ordenação de letras ou sílabas para formar palavras	1
7	Contagem de letras/sílabas de palavras	2
8	Comparação/identificação oral de palavras quanto à rima	2
9	Comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras	1
10	Identificação de palavras a partir de sílaba ou letra dada	1
	Total de atividades	30

Reiteramos que as atividades estão quantificadas por dias de aula em que ocorreram. Então pode ter acontecido de as crianças terem realizado cada tipo de atividade por mais de uma vez em um mesmo dia.

Conforme o quadro, durante as 20 jornadas de aula, observamos na turma da Profa. 1, 10 tipos de atividades diferentes voltadas à apropriação do SEA. Diante da lista de atividades, iniciamos refletindo sobre a quantidade de aulas onde os discentes eram solicitados a escrever seus nomes próprios. Sabemos que essa é uma atividade fundamental na Educação Infantil, pois, o nome da criança serve como palavra estável,

(...) funcionando como uma marca, que produz como efeito a abertura para uma nova escrita. Essa marca abre caminho para o surgimento de outras, propiciando, pela interpretação e resignificação mútua, o início de uma série, revelando o engajamento do sujeito de um modo particular num saber e, ao mesmo tempo, fazendo-o sujeito de seus próprios significantes. (BOSCO, 2005, p.103-104)

A Profa.1 solicitou a escrita do nome completo nas atividades em 10/20 aulas e nunca entregava ficha-modelo, pois todos já sabiam escrever seus nomes sem ajuda. Isso demonstra que o trabalho com os nomes, provavelmente, devia ter ocorrido, de forma sistemática, no primeiro semestre e até nos anos anteriores, o que é provável, pois, não observamos que tivessem qualquer dificuldade em atender a demanda da mestra.

Ficou evidente que, nessa turma, todas as crianças já sabiam escrever seus nomes completos, com autonomia, então, a solicitação dessa escrita, acontecia, na identificação de suas tarefas e produções, sempre que as crianças iam realizar uma atividade (de qualquer área curricular). Assim, a docente só os lembrava de registrar seus nomes naquilo que estivessem fazendo. Vale ressaltar que todos usavam a letra bastão nas escritas e também a docente nas propostas de atividades.

As atividades de escrita espontânea⁵ não eram tão frequentes, sendo observadas somente em 3/20 aulas. Em duas aulas, a docente 1 propôs essa escrita, a partir de palavras que são relativamente cotidianas para as crianças. Em uma ocasião, ela fez uma votação para ‘governante’ da sala e cada um escreveu o nome de um colega de sua escolha; em outro dia ela pediu a escrita do nome dos animais sobre os quais eles tinham trabalhado (e que eram sempre retomados), no projeto, utilizando o alfabeto móvel, e fez um ditado. Já em uma outra aula, ela ampliou o universo de possibilidades de palavras a escrever e solicitou a busca de imagens de objetos para registrar seus nomes, conforme extrato abaixo:

A profa. explicou a atividade.

P: “– Nós vamos agora, pegar a revista e procurar na revista quatro objetos. Quatro objetos. Vamos procurar na revista quatro objetos. Eu posso achar bola, boneca, casa, camisa, quatro coisas. Eu vou encontrar quatro coisas. Mas, olha, a atividade vai ser assim... essas quatro coisas que você encontrar, vai recortar com cuidado, vamos colar no nosso caderno e escrever o nome do objeto que você colou. Então tem que ser um objeto que a gente possa escrever o nome.”

A auxiliar distribuiu as revistas e tesouras e as crianças começaram a escolher as imagens.

A profa. entregou os cadernos e foi ajudando as crianças a colarem suas imagens. Ela colocou o nome do colégio no quadro para eles copiarem e deu o comando.

P: “– Vocês vão escrever os nomes das imagens do seu jeito, do jeito que você souber.”

A profa. foi entre as bancas, olhando a escrita das crianças e ajudando as que precisavam ou que não estavam conseguindo

⁵ O glossário CEALE (2014) define a escrita espontânea como “toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. (...) Ela é considerada uma importante atividade, por desencadear e revelar processos de reflexão do aprendiz – uma vez que, para escrever, é necessário que pense nas características gráficas e produza indagações sobre como grafemas (letras) representam os fonemas (sons) da palavra a ser escrita.”

fazer sós (ela dizia os sons e perguntava as letras, para que as crianças notassem os nomes das figuras).
(AULA 16-PROFA.1)

Essa atividade foi desafiadora para as crianças e possibilitou, além do estímulo para escrever, que exercessem a reflexão sobre suas hipóteses. Foi possível observar isso quando a docente ia nas bancas, confrontando soluções das crianças e fazendo-as pensar sobre as palavras, conforme extrato de um diálogo entre docente e aluno que apresentamos a seguir:

P: “– Vamos ver essa palavra que você escreveu? Acho que está faltando alguma coisa nessa palavra BICICLETA.”

A criança havia registrado BICETA. Ela foi orientando que ele reescrevesse abaixo.

AS: “– Eu já coloquei o B.”

P: “– Sim, mas vamos lendo separado p/ver o que falta. BI tá certo. CI, olha, tem o C, mas falta outra letra. Como transforma esse C em CI?”

AS: “– O I, né?”

P: “– Muito bem, C-I. Depois vem CLE e só tem o E. Faltam letras na frente do E. Deixa um espaço e coloca o E. Vamos falar CLE, CLE, CLE.”

AS: “– O K e o E?”

P: “– Quase. É que esse é mais difícil. C-L-E, forma CLE. Pronto, e o TA tá certo. Viu, agora formou BICICLETA. Viu a diferença?”

AS: “– Acertei!”

(AULA 16-PROFA.1)

A docente 1 aproveitou o ensejo de realizar uma atividade onde pudesse obter informações avaliativas sobre o desempenho e conhecimentos de seus alunos. Esse fato só foi possível devido à postura dela, estando presente e disponível entre as crianças, verificando suas escritas e ajudando-as a refletir, sem ‘dar-lhes’ a resposta.

Nessa perspectiva, houve uma aula na qual a professora realizou um ditado, conforme o seguinte relato:

P: “– Vai ser um ditado. A palavra que eu disser vocês vão escrever aí, tá? Cada palavra em um número.”

A profa. começou a ditar.

P: “– Quem consegue escrever a palavra CAMALEÃO? Escreve aí CAMALEÃO.

A segunda palavra é BONECA.

Vou dizer a outra tá? BRASIL.

Agora vai escrever PIPOCA.

A quinta palavra é FIVELA.

Agora vou dizer a sexta... escreve aí CANUDO.

Nossa última palavra é GALINHA.”

Durante o ditado as crianças conversavam bem pouco (diziam que era fácil, já sabiam, já tinham terminado etc.) e tapavam o caderno para ninguém ver.

Por fim, a docente escreveu todas as palavras no quadro.

P: “– Olhem agora eu vou escrever todas as palavras e cada um vai olhar no seu caderno se está correto. Se tiver tudo certo, faz um certinho do lado e se tiver alguma coisa diferente, você vai fazer um tracinho embaixo, mas não precisa apagar. Entenderam? Olha eu escrevendo. Depois vou conferir tudo.”

Ao terminar de escrever, a docente sentou com umas sete crianças que tinham mais dificuldades de atenção ou de escrita e ficou ajudando-as, chamando atenção para o som das sílabas. Por fim, ela não conferiu um a um, pois desceram para o recreio.” (AULA 19-PROFA.1).

Como se pode observar, esse tipo de atividade funcionou como uma estratégia pedagógica importante para o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens infantis sobre o SEA.

Presenciamos outra modalidade de escrita espontânea, que foi a escrita de palavra pela docente com auxílio dos alunos. No entanto, essa só ocorreu em uma aula. A docente tinha costume de perguntar palavras para os alunos e escrever, contudo, somente em uma das aulas ela escreveu a partir do que as crianças iam ditando, como vemos no relato a seguir:

P: “– Eu quero escrever Brasil. Vamos escrever a palavra Brasil? Diz aí como escreve? Qual a primeira letra?”

A profa. foi ao quadro para escrever Brasil e as crianças foram ditando as letras e ela escreveu. Como elas já haviam trabalhado a palavra Brasil, já souberam ditar todas as letras bem rapidamente.

(AULA 5-PROFA.1)

Se, por um lado, as crianças não foram solicitadas a escrever, espontaneamente, em muitos dos dias por nós observados, por outro lado, a cópia de palavras se apresentou, mais frequentemente, tendo sido solicitada em 8/20 aulas da Profa.1. Mas, cabe ressaltar que as cópias não eram exaustivas e sem sentido.

As atividades de cópia aconteceram de duas formas diferentes. Em cinco das aulas da Profa.1, os alunos registraram palavras ditadas por elas, no contexto de alguma atividade onde haviam sido escritas no quadro pela docente. Em três aulas ocorreu a cópia de cabeçalho.

Todos os alunos dessa turma demonstravam domínio quanto à identificação de letras, e ela só propôs esse tipo de atividade em uma aula. Ela

fez um bingo de letras com o objetivo de formar o nome de um animal que seria trabalhado durante a aula, conforme relatamos abaixo:

A profa. disse que faria um bingo de letras.

P: “– Agora a gente vai fazer um bingo. Todo mundo já falou do seu final de semana, então agora a gente vai fazer um bingo de letras. Vê como vai ser esse: esse vai ser diferente. Eu vou dizer a letrinha e todo mundo vai ter que tirar essa letrinha do seu alfabeto móvel. Cada um vai, devagar, pegar o seu alfabeto móvel e sentar na banca. Não precisa tirar o alfabeto móvel, não espalha ele não, deixa na caixinha. Com calma, devagar.”

Logo em seguida, ela começou.

P: “– Escuta a letra que eu vou pedir! Não precisa tirar todo o alfabeto. A primeira que eu vou chamar vai ser a letra A. Só a letra A. quem pegou, bota a mãozinha em cima pra ninguém ver.”

A profa. aguardou todos acharem e foi conferindo.

P: “– Olha que eu já vou para a próxima letra. Próxima letra vai ser a letra R. Letra R, R. Separa o R.”

Ela aguardou as crianças e foi conferindo.

P: “– Próxima letra vai ser a letra C.”

Uma criança não lembra do C e a profa. a auxilia, dizendo algumas palavras com essa letra (*casa/carnaval*). A profa. e a auxiliar andam entre as bancas, conferindo as letras e verificando quem precisa de ajuda.

P: “– Já vou dizer a próxima letra. A próxima letra é a letra O. O. Todo mundo já achou? Vamos agora para letra B. B.”

(AULA 1-PROFA.1)

Embora as crianças já tivessem conhecimento das letras, através da atividade, a docente demonstrou a formação da palavra a partir da unidade letra, possibilitando a ampliação da reflexão das crianças sobre a escrita.

A ordenação de letras ou sílabas para formar palavras só foi proposta uma vez na turma da Profa.1 e aconteceu após esse bingo de letras, citado anteriormente. Após ‘chamar’ 5 letras no bingo, a Profa.2 disse:

P: “Eu quero que todas as crianças, com essas letrinhas aí, tentem formar uma palavra. Você vai pensar e ver qual palavra pode formar. Que palavra vocês conseguem formar com essas cinco letrinhas? Eu quero ver!”

Cada uma foi tentando formar palavras... elas foram agrupando como achavam e a profa. ia passando entre as bancas, solicitando a leitura. A maioria das crianças colocou RACOB e leu conforme registro. Alguns colocam CORA, COR. Depois a profa. deu uma dica.

P: “– A palavra que a gente vai formar começa com a sílaba CO. Sílaba CO. Pra fazer o CO qual é o que vem primeiro?”

Aos que sentiam mais dificuldade, ela ofereceu ajuda, chegando perto e repetindo a sílaba. A auxiliar seguiu a mesma ação. Algumas crianças conseguiram formar a palavra COBRA e a profa. confirmou a palavra e alertou os demais.

P: “– A palavra que a gente vai formar é COBRA. Quem já conseguiu formar, vai escrever. Vai escrever esse nome aqui. Mas só quem conseguiu formar. Primeiro forma aí pra eu entregar.”

Para os que já tinham formado, ela entregou um papel para a atividade. Ela seguiu entre as bancas, repetindo a palavra COBRA para os demais, focalizando o som de cada sílaba.

(AULA 1-PROFA.1)

Tal atividade estimulou as crianças a pensarem sobre a formação de palavras.

Lima (2010), ao pesquisar duas professoras do último ano da Educação Infantil, observou 18 aulas de cada e se deparou com concepções e práticas diferentes. Uma das docentes, compreendia o ensino do SEA, nessa etapa, de forma parecida com a adotada pela Prof.1 – em análise –, diversificando as estratégias, realizando 17 tipos de atividades nesse eixo, oferecendo um contato reflexivo com a escrita; enquanto que a outra docente reduzia essa aprendizagem à discriminação de letras/sílabas e ‘decoreba’ de sons, propondo 13 tipos de atividades, que, de forma , conduziam a processos de memorização, sem reflexão sobre as palavras.

Tal com nossa Prof.1, aquela primeira docente da pesquisa de Lima (2010) propunha atividades de reflexão no nível da letra, da sílaba e, em menor proporção, das palavras. Ao analisar o desempenho das crianças, em atividades de escrita de palavras, em três diferentes momentos, ao longo do ano, a autora constatou maior e mais significativo progresso dos alunos na turma daquela professora.

O processo de apropriação do sistema de escrita implica uma transformação no nível de abstração das unidades de segmentação, que vai das sílabas até os fonemas. Para ajudar, nessa mudança, os didatas da língua, de diferentes países do mundo, têm insistido sobre a necessidade e adequação de desenvolver habilidades de consciência fonológica nos sujeitos nesse processo. Tal consciência é uma capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem e que se constitui de uma constelação de habilidades com diversos níveis de segmentação, que demandam distintas operações cognitivas como contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor segmentos sonoros (MORAIS; LEITE, 2005).

As atividades de reflexão fonológica, bem como a exploração de textos rimados e/ou que as crianças saibam de cor, podem contribuir para um

progresso nas hipóteses de escrita, segundo evidências de Cabral (2013) e de Moraes, Albuquerque e Brandão (2015).

Durante as aulas por nós observadas, na turma da Professora 1, encontramos quatro atividades de promoção da consciência fonológica ou de reflexão sobre quantidades de letras e sua identificação. Foram elas: contagem de letras/sílabas de palavras, comparação/identificação oral de palavras quanto à rima, comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras e identificação de palavras a partir de sílaba ou letra dada. Ressaltamos que tais atividades não ocorreram de forma sistemática, mas, sim, esporadicamente, em poucas aulas.

Na aula 1, as crianças escreveram a palavra COBRA com o alfabeto móvel, conforme extrato exposto anteriormente. Após a formação da palavra, a docente entregou uma atividade, onde uma das questões solicitava a contagem das letras dessa palavra. Na outra aula, a tarefa aconteceu juntamente com a atividade de comparação/identificação oral de palavras quanto à rima, que ocorreu em apenas 2/20 aulas nessa turma. Ilustramos, abaixo, um exemplo da situação:

Com todas as crianças sentadas, a profa. foi ao quadro e escreveu (PALAVRAS QUE TERMINAM COM ÃO) ao mesmo tempo que os alunos iam falando.

P: “– *Atenção! Olha aqui. Eu quero saber palavras que terminam com ÃO. O ÃO tem que ser aonde?*”

AS: “– Final.”

P: “– Isso! Palavras que terminam com ÃO. A primeira palavra que a gente viu foi CAMINHÃO. Quantas sílabas a palavra CAMINHÃO tem?”

Algumas crianças dizem três e outras quatro.

P: “– *Três! Olha CA-MI-NHÃO. Terminando com ÃO. Agora cada mesa diz uma palavra que termina com ÃO. Aqui?*” ...

(AULA 6-PROFA.1)

A comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras aconteceu nessa turma em uma única aula observada, juntamente com a identificação de palavras a partir de sílaba ou letra dada, também realizada em uma única aula. Se considerarmos essa superposição, num mesmo dia, vemos que, no conjunto de quatro semanas observadas, de fato, não eram tão frequentes os momentos dedicados à reflexão metafonológica. Eis um extrato que relata o momento das atividades há pouco mencionadas:

P: “– Sabe o que a gente vai fazer hoje? Todo mundo tem que parar e prestar atenção. Se não prestar atenção, vai conseguir entender o que vai fazer hoje? Nós estamos trabalhando a sílaba BRA de BRASIL. Olha o sonzinho... BRA. A gente escreveu BRASIL. Vocês lembram que a gente escreveu um monte de palavras que tinha o BRA. Hoje a nossa atividade vai ser pra procurar nas revistas palavras que tenham BRA, pode ter BRA, pode ser no começo, no meio ou no final da palavra. Ontem a gente escreveu BRASIL, BRASA, BRAÇO, BRAZETTUS. Será que vocês vão conseguir pesquisar? Vocês vão procurar essas e outras palavras que tenham BRA. Olha só, eu escrevi BRASIL, que tem BRA no início, eu escrevi QUEBRADO, que tem BRA no meio, e eu escrevi COBRA, que tem o BRA no final. Quando for recortar é pra recortar a palavrinha inteira. A atividade vai ser pesquisar palavras que tenham o BR juntinhos em alguma sílaba, tá bom? Pode ser o BR juntinho do A, juntinho do E, juntinho do I, do O ou do U, pra gente descobrir as palavras que vão formar. Mas tem uma coisa... eu não posso cortar só o BR, eu tenho que cortar a palavra toda.”
(AULA 4-PROFA.1)

Esse foi um momento muito desafiador para as crianças, pois elas precisavam encontrar as sílabas indicadas num suporte onde havia uma quantidade enorme e bastante variada de palavras⁶. Com atenção e paciência, a turma conseguiu realizar. As crianças folheavam as revistas, com atenção e, quando julgavam achar alguma palavra, mostravam para a docente ou para a auxiliar, para confirmar suas hipóteses.

Com relação aos recursos didáticos que ela se propunha a utilizar para desenvolver esse eixo, a docente assegurou:

Uso diariamente o alfabeto móvel, é uma prática diária, e com o avanço do nível a gente vai trabalhando com ditado de palavras, forma palavras. Tem alguns jogos que a gente também usa, a gente usa esses jogos no acolhimento, a gente usa em algumas práticas pra formar e tentar fazer leituras também de pequenas palavrinhas, a gente trabalha assim. (ENTREVISTA-PROFA.1)

Na discussão feita ao longo dessa análise, temos visto que alguns desses recursos foram utilizados na prática da professora 1, ainda que não de forma sistemática, como ela aponta sobre o alfabeto móvel, por exemplo, em sua fala.

⁶ MORAIS (no prelo) chama a atenção para a dificuldade de aprendizes em etapas anteriores à hipótese alfabética trabalharem com certas sequências som-grafia pouco frequentes na língua (em relação ao conjunto de correspondências grafemas-fonemas do português), como é o caso das sequências BRA, BRE etc. sobre as quais as crianças trabalharam. Cabe registrar, também, que localizar semelhanças gráficas e sonoras em posição medial de palavra é bem mais complexo que fazê-lo analisando os inícios das palavras. Esses dados nos parecem justificar porque a tarefa teria constituído um desafio exageradamente complexo para as crianças.

Com relação aos jogos que ela citou, observamos que os objetivos eram menos pedagógicos, no sentido de trabalhar de forma explícita um objeto de ensino, e se voltavam mais para a ludicidade e a socialização, que também julgamos uma prioridade válida. Contudo, ressaltamos que a escola tinha uma boa variedade de jogos envolvendo a linguagem escrita e que também teria sido interessante trabalhá-los de forma mais dirigida.

Através da análise das práticas relativas ao ensino do SEA, é possível perceber que a Profa.1 desenvolveu atividades condizentes com os objetivos indicados por ela em entrevista. Ressaltamos, porém, que a quantidade de atividades de apropriação do SEA não foi tão elevada, nem ocupou uma proporção de tempo tão grande, se considerarmos que ela propunha atividades de outros eixos da língua e também de outras disciplinas. Principalmente se recordarmos que, nessa turma, não havia tempo “ocioso” durante as jornadas de aula.

Morais, Albuquerque e Brandão (2016), encontraram dados relativamente parecidos, através da observação de duas docentes do último ano da Educação Infantil, acompanhando 15 aulas de cada, onde não encontraram ensino sistemático de correspondências letra-som e nem a cobrança da escrita convencional. O que ocorria, nas turmas pesquisadas por esses autores, era um ensino que garantia um convívio reflexivo e significativo com a escrita, sem desrespeitar os interesses infantis. Nessa perspectiva de ensino, foi evidenciado um expressivo progresso no nível de escrita das crianças ao longo do ano.

Finalizaremos a análise dos dados dessa docente, com uma reflexão sobre seu ensino da oralidade.

4.3.4 Concepções e práticas da Professora 1 ligadas ao ensino da oralidade

Não tivemos o objetivo de analisar, em profundidade, o eixo da oralidade, mas traremos, aqui, alguns dados interessantes, revelados por meio da entrevista e da observação das práticas dessa docente. A respeito do

planejamento de metas para o ensino da *oralidade*, a Profa.1 apontou o desejo de desenvolver a “fala correta” das crianças, conforme depoimento:

Bom, eu acho que o objeto da gente mesmo é desenvolver a oralidade correta, né? Porque algumas crianças, mesmo no grupo V, elas falam algumas coisas erradas, né? E, por muitas vezes, essas trocas fonêmicas não são... assim, são por meio que... por preguiça, por falta do incentivo mesmo da pronúncia correta das palavras. E trabalhando essa oralidade, diariamente, como a gente faz, nas rodas de conversa, eu acho que a gente consegue melhorar esse vocabulário. (ENTREVISTA-PROFA.1)

Um ponto que nos chamou a atenção, em sua resposta, foi a clareza sobre como desenvolveria o trabalho para alcançar o seu objetivo: através das situações de conversas com as crianças.

Sobre isso, o RCNEI (1998, p. 120) aponta que

a aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Sobre os recursos didáticos que buscava propor para trabalhar com esse eixo, a professora seguiu numa perspectiva coerente com seus objetivos e com a proposta do RCNEI, afirmando:

Pronto, a gente tem as rodas de conversa, né? onde a gente propicia a criança a expressar um pouquinho, a falar um pouquinho dos seus conhecimentos, do seu final de semana nos resgates do final de semana, do livro que leu, como é que foi, se gostou, se não gostou. Pra trabalhar um pouquinho essa oralidade, né? (ENTREVISTA-PROFA.1)

A fala não traz tantos elementos diferenciados para a prática de ensino da oralidade, mas revela uma preocupação em propor situações comunicacionais para (e com) as crianças.

Sem uma análise profunda, consideramos que houveram possibilidades de desenvolvimento da oralidade. Vimos, anteriormente, que em todas as aulas acontecia uma roda inicial de conversa. Algumas eram rápidas, mas em 12/20 aulas houve conversa sobre temas propostos por ela, conforme descrevemos no trecho abaixo:

A profa. passa um hidrocor pela roda e cada criança pega o hidrocor e vai contando o que fez no final de semana. Cada criança fala dos lugares que foi e escuta os colegas.
(AULA 1-PROFA.1).

Esse tipo de conversa ocorria nas segundas-feiras e, nos demais dias, geralmente, falava-se sobre algum tema que seria tratado na aula. Não observamos nenhuma situação onde a conversa ocorreu a partir de uma solicitação das crianças, no entanto, a docente sempre possibilitava a fala dos aprendizes nos diversos momentos da aula. O diálogo sempre era conduzido pela docente.

4.4 A ROTINA DE TRABALHO DA PROFESSORA 2

Diante das 20 observações de aula realizadas na sala da Professora 2, pudemos perceber que existia uma rotina ordenada de trabalho com uma organização previamente planejada dos tempos para as crianças. Tal reflexão se coloca pelo fato de identificarmos certa repetição do fazer docente ao longo das 4 semanas de pesquisa junto à turma.

Tal rotina se iniciava logo a partir da entrada da escola, que se dava às 7h30, onde todas as turmas formavam filas no pátio externo e alguma pessoa da equipe gestora se encarregava de dar um bom dia, fazer uma oração e informar algum aviso aos pais, quando necessário, e, após esse breve momento inicial, que durava cerca de 10 minutos, cada docente seguia com sua turma para a sala de aula, a começar pelo Grupo V até o 3º ano. Ao chegarem em sua sala, sempre eufóricos, os discentes se organizavam de forma livre, nas mesas, e cantavam alguma música infantil, para, em seguida, fazer, com a professora, no quadro, os registros da data, do dia da semana e de como estava o tempo (com desenho), seguidos pela contagem dos alunos da sala, onde se quantificavam os meninos e as meninas, os alunos ausentes, e se fazia a soma total das crianças presentes em sala.

Percebemos, dentro do que foi acompanhado, que o início das aulas seguia essa sistemática em todos os dias da semana, não havendo, portanto, nenhuma variação nas estratégias de registro do dia e quantitativo de crianças em sala. Não houve, em nenhum dos dias observados, alguma atividade de chamada, ou seja, a contagem explorava os números de crianças presentes, mas não envolvia o nome (e sua escrita) dessas crianças. Consideramos, diante disso, que se perderam boas oportunidades de evidenciar a escrita, de forma significativa. Além disso, julgamos pertinente esse roteiro inicial da rotina da Professora 2, mas consideramos que poderiam existir formas mais diversificadas de vivenciá-lo, explorando e fazendo com que as crianças refletissem um pouco mais sobre o que se propunha, ao invés de fazê-lo de forma quase que automatizada.

Depois desse momento inicial, em cerca de 30% dos dias observados, a professora contextualizava a atividade que as crianças fariam no dia, através da

exposição de uma letra e seus padrões silábicos, ou de uma palavra onde dava foco à sílaba inicial e iam registrando toda a ‘família’ (silábica) dela, para, logo depois, propor uma ficha de atividade que trabalhava as palavras dentro desses “padrões silábicos” expostos inicialmente. Ou seja, a docente começava escrevendo uma letra no quadro, para depois formar a ‘família’ da letra juntando com as vogais. As crianças acompanhavam, falando as sílabas ou escrevendo cada sílaba no quadro, quando solicitadas. Elas aparentavam ter facilidade na repetição dos padrões silábicos, demonstrando adaptação a esse ritual e a esse tipo de prática.

Apenas em 2 dias de aula presenciamos um momento de proposição de atividade para casa, copiada no caderno. Tais situações ocorreram nos momentos iniciais da aula.

Às 9h as crianças eram solicitadas a lavar as mãos, geralmente em duplas, para depois merendar o lanche que era servido na sala, mesmo. Esse era um momento de agitação, em que as crianças conversavam bastante e, às vezes, discutiam. Após o lanche, seguiam para o recreio no pátio, de 9h20 às 9h40. Esse era um tempo de repouso da docente, que ficava em sala ou na sala dos professores. Via de regra, depois do recreio, a professora concluía a atividade que haviam iniciado antes do lanche e, posteriormente, colocava as crianças para jogar ou brincar com massinha, constituindo um momento mais livre.

Para apresentar a rotina da Professora 2, trazemos, no quadro abaixo, as atividades que estiveram presentes em sua prática, durante as 20 jornadas de aulas observadas. As atividades foram listadas, pontuando em quais e quantos dias elas aconteceram.

Percebe-se que os ritos iniciais de cantoria, calendário e contagem das crianças foram bem constantes. Apenas em 5 dos 20 dias o início das aulas aconteceu de forma diferente, devido ao fato de a turma estar com uma professora substituta, enquanto a docente estava em aula-atividade⁷ (isso ocorreu durante 3 desses 5 dias, e, nos outros 2 dias, havia uma apresentação para toda a comunidade escolar no início das aulas).

Nas aulas com a professora substituta algumas crianças fizeram indagações sobre por que não fariam a contagem da turma e o registro do dia, demonstrando, assim, estarem bem adaptadas a esses procedimentos da rotina inicial.

Nessa rede havia um cartaz, de autoria da Secretaria de Educação e do PROLER⁸, colado na parede da escola, que apresentava as *atividades diárias desenvolvidas na pré-escola (4 a 5 anos)*, ou seja, uma rotina com especificação de horários, para ser seguido a cada dia na escola. O documento trazia a seguinte descrição:

7h30 / 13h30 - ACOLHIDA DAS CRIANÇAS

- Momento lúdico em que se deve priorizar a cultura da infância (brincadeiras, cantigas de roda, parlendas, movimentos corporais...). Esse momento poderá ser vivenciado em área interna ou externa.

7h50 / 13h50 - RODA INICIAL

- Agenda do dia.
- Escolha do ajudante do dia.
- Lista de presença (crachás, fichas, listas...).
- Marcação do calendário.
- Roda de conversa sobre um tema de interesse das crianças.

8h20 / 14h20 - EXPLORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

- Projetos, atividades sequenciadas diversificadas que proporcionem experiências com as várias linguagens considerando a diversidade: Oralidade, escrita, leitura, matemática, artes, tecnologia, natureza e sociedade.

9h30 / 15h30 - ALIMENTAÇÃO

- Promover a autonomia das crianças, possibilitando de forma lúdica que elas se sirvam dos alimentos e interajam com as demais crianças.

9h45 / 15h45 - BRINCADEIRAS LIVRES E INTEGRADAS

- Parque/pátio, brincadeiras populares, de faz de conta, cantigas de roda, jogos, movimentos corporais, brincadeiras

⁷ “Aula-atividade” é um momento de que as professoras daquela rede de ensino dispunham para planejamento, avaliação, estudos e formação, enquanto os discentes ficavam sob o acompanhamento de outros profissionais.

⁸ PROLER é o Programa de Letramento do Recife que estimula as crianças a ter contato com a leitura e busca colaborar para o processo de alfabetização dos alunos da rede.

com bolas, corda...

10h05 / 16h05 - ATELIÊS (organização interna de rodízio)

- Música, dança, desenho, pintura, modelagem, escultura, jogo dramático, contação de histórias, vídeos (cineminha), informática/internet, biblioteca (cantinhos de leitura, mala de leitura...)

11h35 / 17h35 - ATIVIDADES DE FECHAMENTO DO DIA

- Organização do ambiente, das bolsas, recados...
- 12h / 18h - SAÍDA DAS CRIANÇAS

A docente não soube informar sobre o processo de construção e apresentação dessa rotina na escola. Essa sugestão da rede parecia dar uma noção de como organizar o horário dos alunos, mas, também, conforme a professora, deixava a critério dos docentes a escolha e modos de desenvolver as atividades, não lhes retirando, assim, a autonomia e a autoria na construção de seus planejamentos de trabalho.

Em entrevista, a docente relatou:

Cada dia é mais ou menos assim... cada dia, sempre, eu vou trabalhando português. Às vezes eu vou trabalhando em um dia só matemática, assim os números. Mas, geralmente, eu inicio a aula com música, vemos o dia da semana, a quantidade de alunos. Aí, depois, eu vou para a atividade. Ou, às vezes, é pintura, mas, geralmente, a atividade mesmo. Aí tem recreio, quando volta do recreio, a mesma atividade ou atividade de outro conteúdo, ou outra atividade. Geralmente todo dia é assim.
(ENTREVISTA-PROFA.2)

Sua fala estava bem condizente com a realidade acompanhada, pois essa dinâmica exata se repetiu na grande maioria dos dias em que estivemos observando suas práticas. Além disso, sua fala e prática pareceram estar de acordo também com o cartaz da escola.

Contudo, nos chamou atenção o fato de as crianças passarem grande parte do tempo da aula respondendo “atividades”. Essas atividades eram fichas, que na maioria das vezes eram produzidas pela gerência de educação do município, como parte do projeto *Pravaler*⁹. Embora as “atividades” pudessem

⁹ PRAVALER eram atividades de práticas e vivências de alfabetização e letramento específicas para cada nível de escrita. Ou seja, o projeto se propunha a auxiliar o professor nas atividades de alfabetização, disponibilizando Sequências Didáticas para compor o acervo de atividades a serem exploradas, junto aos estudantes, de acordo com o nível de escrita em que se encontram. Eram enviadas pela Secretaria de Educação do município para as escolas. O projeto não era, necessariamente, destinado à Educação Infantil, mas, como essa era a única turma dessa modalidade, na escola, acabavam recebendo as atividades supostamente “destinadas a alunos pré-silábicos” Retomaremos esse detalhe em outro momento.

ter qualidade e ser adequadas para ensinar o SEA, elas tornavam a rotina cansativa e monótona. A parte mais divertida das fichas, para as crianças, parecia ser a pintura das figuras. Além disso, a dinâmica para a resolução da atividade também era diferente, pois tudo era respondido de forma coletiva e as crianças somente registravam em seus papéis depois. Assim, por mais atividades que fizessem, não tinham grandes oportunidades de tentar realizá-las sozinhas.

O quadro demonstra como as atividades de Língua Portuguesa eram rotineiras, na prática dessa docente, estando presentes em 17/20 dos dias observados. Contudo, nas análises posteriores, discutiremos como havia uma ênfase no ensino de correspondências letra-som, sem um grande investimento em atividades de consciência fonológica ou outras que proporcionassem a reflexão sobre o funcionamento do SEA e com praticamente nenhuma ênfase na leitura e produção de textos.

Podemos questionar, portanto, o fato de a prática estar centrada quase que exclusivamente no componente da língua portuguesa, privando as crianças de refletirem sobre os demais componentes curriculares. E, mesmo no eixo 'privilegiado' da linguagem, a prática não era tão variada, pois as crianças não tinham grande acesso a livros ou à contação de histórias, por exemplo. Tais situações só aconteceram em 2 das 20 aulas e 1 das 20 aulas, respectivamente. As demais leituras que ocorreram, eram de textos presentes nas atividades de fichas.

As atividades de outros componentes curriculares só foram propostas em 3/20 dias. Quanto a isso, cabe esclarecer que não houve uma conversa com a docente sobre o objeto da pesquisa ser a área da linguagem escrita, para não afetar seu planejamento natural do trabalho pedagógico. Nas análises seguintes, onde apresentaremos seus objetivos e metas para essa turma, e o desenvolvimento das atividades em cada eixo da linguagem escrita e oral, ficará claro que sua rotina de atividades, voltada quase que exclusivamente para o ensino do SEA, tinha um propósito direcionado pela escola e pela gestão municipal.

Ainda sobre a rotina das crianças, a docente citou dois espaços diferentes da escola onde havia o planejamento de horários para elas participarem:

Tem a sala de... que é da mesa interativa. Que é no dia que eles vão na biblioteca. Que ela (a responsável pela biblioteca) pega uma metade e eu levo a outra. É na quinta. Só isso de diferente mesmo. (ENTREVISTA-PROFA.2)

Contudo, em nenhum dos dias de observação as crianças realizaram atividades com a mesa interativa. Com relação a situações de ensino e aprendizagem em espaços diferentes da sala de aula, encontrávamos, em todo espaço interno comum da escola, muitas obras de arte de autoria das crianças da escola. Nos informaram que era uma atividade realizada sob a condução de uma professora readaptada, que, quinzenalmente, pegava as turmas para aulas de arte. Também não presenciamos esse momento e, durante os meses em que acompanhamos a turma, a Prof.2 informou que eles “não tinham mais sido chamados”.

Diante do exposto, observamos que essa docente tinha uma rotina bem definida de trabalho, com previsibilidade e aparente planejamento prévio, tal como encontrado nas pesquisas de Lima (2010), Lima (2012) e Cabral (2013) sobre práticas de ensino da língua escrita no último ano da Educação Infantil. No caso da Prof.2, podemos questionar as poucas vivências lúdicas e diferenciadas, o restrito espaço para o brincar livre e o pouco acesso mais amplo a conteúdos diversificados.

As aulas nessa turma não tinham muita variação e a rotina seguia quase sempre da mesma forma. Não era só a sequência dos modos de fazer que se reproduzia, mas também os modos de conduzir as atividades; a docente não costumava variar as propostas, de modo que a rotina se estabelecia de forma bem repetitiva. Ressaltamos que uma rotina estruturada de trabalho não precisa, necessariamente, seguir um padrão de dias iguais, de modo que também é possível manter a previsibilidade de uma rotina, inovando mais as propostas de trabalho.

No caso da Profa.2, agora analisada, consideramos que a rotina existente na sala organizava o seu trabalho pedagógico, com atividades permanentes e modos parecidos de estruturar o dia a dia. Apesar das colocações a respeito das repetições no modo de conduzir as atividades, é importante destacar que havia uma percepção e respeito sobre as crianças. Era muito comum ela prolongar o tempo da atividade para os discentes que tinham mais dificuldades de atenção

ou de aprendizagem, bem como também foi possível observar as decisões compartilhadas para as situações mais livres, como jogos e/ou massinha.

Tudo isso nos leva a crer que a rotina dessa docente parecia se colocar de forma não inflexível no processo de ensino-aprendizagem das crianças, colaborando para organização de seus tempos na escola. Ou seja, havia uma sistematicidade na forma de trabalhar, mas não havia uma rigidez quanto ao seguimento firme de horários.

Também procuramos identificar quais os recursos didáticos que costumavam compor a rotina dessa turma. A esse respeito, questionamos a docente sobre os recursos que ela utilizava para compor sua prática pedagógica, e sua resposta foi:

Vídeo, atividade xerocada, atividade no caderno, o lego, que a gente utiliza, a mesa interativa, que eu usei pouco, mas a gente também tem e às vezes usa, que tem como trabalhar português e matemática, quem tem trabalho lá na mesa interativa. Acho que só. (ENTREVISTA-PROFA.2)

A resposta da docente mencionava certa variedade de recursos, contudo, percebemos que grande parte deles era indicada previamente pela rede pública de ensino, ou seja, tratava-se de materiais que não haviam sido previamente selecionados por ela, mas, sim, inseridos pela rede na rotina das turmas daquele ano da Educação Infantil.

Além da fala da professora, realizamos um levantamento dos recursos didáticos utilizados nas 20 jornadas de aulas acompanhadas, apresentado no quadro abaixo.

Quadro 13 – Recursos didáticos utilizados durante as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Profa.2

Recursos didáticos utilizados	Quantidade de dias em que foi utilizado
Atividades em ficha	20
Lego	6
Jogos Mind Lab	5
Livro literário	1
Quadro branco	18

O quadro exposto acima confirma a pouca diversidade de recursos

utilizados nessa sala de aula. Nesse caso, consideramos que havia ainda mais um agravante, que é o fato de que todos os recursos visualizados não eram produzidos e nem escolhidos pela docente. As fichas faziam parte de um projeto da prefeitura, portanto já vinha prontas para serem aplicadas, e os jogos do Mind Lab e o Lego também eram materiais implementados pela rede. Nesse caso, cabia à docente apenas inserir tais recursos em seu planejamento, o que nos parece questionável. Ela confirmou sua não participação na escolha dos materiais e afirmou:

Já é uma indicação da nossa escola mesmo, já é da rede, vem da rede mesmo esses materiais. Assim, eu não tive muitas experiências, usei só como apoio. Se fosse trabalhado mesmo seria mais útil, se tivesse um acompanhamento melhor. Mas a mídia é boa, os vídeos, os jogos, eles gostam, participam bem. Só o Lego que eu uso. O mind lab, que são os jogos, eu comecei a usar naquele dia, que foi a menina [professora contratada] que começou a usar com eles. Mas assim, de retorno mesmo, desses jogos, eu não tive muito não, dos alunos, né?! Até pra dividir é uma briga. Eu não participei de nenhuma formação desses recursos, nada, nem dos jogos e nem de nada. Final do ano é que eu vou para a primeira formação do ano.
(ENTREVISTA-PROFA.2)

Sua fala traz outro ponto muito preocupante, pois além de sua exclusão da escolha dos recursos, estes eram disponibilizados, mas não havia formação ou discussão sobre os mesmos. Desse modo, a inserção destes na rotina era feita sem grandes reflexões, o que, certamente, poderia fragilizar a prática pedagógica.

Ao longo da discussão que se segue, indicaremos como os recursos didáticos foram utilizados para trabalhar cada um dos eixos da modalidade escrita da língua.

Nas discussões que se seguem, buscaremos analisar o espaço em que as atividades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e da notação alfabética se colocavam na rotina da docente. Para isso, começaremos apresentando os tempos investidos nos eixos dessa modalidade, e, posteriormente, aprofundaremos as reflexões, trazendo as concepções e práticas da docente a esse respeito.

4.5 O LUGAR DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONJUNTO DE SITUAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM OBSERVADAS NA TURMA DA PROFESSORA 2

Refletiremos, nesse momento, acerca do lugar dado às atividades da modalidade escrita da Língua Portuguesa no conjunto das situações de ensino-aprendizagem observadas em cada uma das 20 jornadas de aula dessa professora, desde o início da jornada de aula, às 7h30, até a sua conclusão, que se dava às 12h.

O quadro, abaixo, portanto, apresenta o tempo proporcional investido nessas atividades, observando o tempo dedicado ao aprendizado da leitura e compreensão de textos, da produção de textos escritos e do ensino do SEA. Os números demonstram, portanto, a proporção de tempo (em minutos) onde a linguagem escrita foi intencionalmente trabalhada na sala de aula, a cada dia observado, que tinha 4 horas e 30 minutos (270 minutos). Os totais gerais indicam o tempo investido em cada eixo, dentro dos 5400 minutos (20 dias) observados de aula.

Esse quadro confirma o dado discutido na análise sobre a rotina, quanto ao foco de trabalho da docente ter se dado nas atividades de ensino do SEA. Ressaltamos que o tempo de trabalho com o SEA ocorria quase que completamente através das fichas de atividades, o que algumas vezes se colocava como algo cansativo e monótono. Por outro lado, o percentual total de tempo investido nesse eixo, revela que o ensino da notação escrita da língua portuguesa representava quase 1/4 do tempo total de atividades da turma, dentre os 20 dias acompanhados, o que nos parece extenuante para crianças pequenas, não só de cinco anos.

As propostas de leitura e compreensão textual apareceram de forma muito tímida nas práticas dessa docente, pois, durante as 20 jornadas de aulas observadas, as crianças dessa turma praticamente não tiveram oportunidade de participar de práticas de letramento real. A situação piora quando pensamos sobre as possibilidades de produção textual das crianças, pois não foi presenciada nenhuma atividade envolvendo tal eixo didático, durante o período de observação de aulas.

Após apresentar o lugar geral desses três eixos da língua escrita na prática da Professora 2, ampliaremos a discussão, trazendo a análise das concepções e práticas dessa professora relativas a cada um dos eixos da modalidade escrita da língua.

4.6 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS LIGADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DA PROFESSORA 2

Aqui analisaremos os dados das observações de aulas e da entrevistada docente 2, tratando das metas concebidos pela mesma, bem como relacionando-as com o modo como os eixos didáticos de Língua Portuguesa foram abordados durante as aulas observadas.

4.6.1 Concepções e práticas ligadas ao ensino da leitura e da compreensão leitora da Professora 2

Em relação à leitura, o quadro anterior já nos mostrava que esse eixo não se colocou como uma prioridade na prática dessa docente, pois, o mesmo só esteve presente em 0,3% do tempo total de aulas observadas. Desse modo, podemos afirmar que, nas 20 jornadas de aulas investigadas, as crianças praticamente não tiveram contato com situações de leitura e compreensão leitora.

Tal fato pareceu estar atrelado à concepção e planejamento de metas para o ensino de *leitura de textos* da Profa.2, que não conseguiu ser tão explícita em sua fala, conforme sugere o extrato de entrevista a seguir:

Tem os livros, tem a biblioteca que a professora leva nas quintas-feiras, algumas vezes, mas mudou, agora, parece que pra sexta. E tem os livrinhos também do projeto “Nas ondas da leitura”. E também tem uns outros livrinhos da sala que, às vezes, eu deixava eles mexerem nos livros, manusearem os livros. Aí dali a maioria eu já li na sala, a maioria dali eu já li em sala pra eles. E pra eles saírem lendo... foi depois disso, que eu não tinha proposta pra eles saírem lendo, aí depois fui cobrada disso, pra pelo menos alguns saírem lendo, pelo menos umas palavras simples mesmo. No segundo semestre a coordenadora veio, pedindo pra puxar mais pra eles saírem lendo algumas palavras. (ENTREVISTA-PROFA.2)

Como podemos constatar, a docente citou algumas situações de acesso a livros, que não foram amplamente presenciadas no período de observação das 20 jornadas de aulas, e complementou, falando que o foco de fato se voltava para a aprendizagem da leitura de palavras. Ao olharmos as práticas, vemos que tal cobrança não surtiu muitos efeitos na prática, visto que a leitura de palavras também não foi tão explorada.

Furtado e Debus (2017) investigaram os espaços e tempos disponíveis para as ações pedagógicas que envolvem a leitura e a literatura nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) e constataram que a maior parte das unidades possuía diferentes tempos e espaços coletivos de leitura literária, que eram organizados e planejados pelos próprios professores(as) e demais funcionários da instituição, e que não existia biblioteca em todas as instituições. A pesquisa apontou para o fato de que os professores são os profissionais mais responsabilizados pelas vivências de letramento dentro da escola.

No caso da nossa Professora 2, seu discurso revela a existência de um acervo variado e de espaços apropriados, inclusive com uma profissional responsável, o que, de acordo com a pesquisa de Furtado e Debus (2017), não é algo tão comum nas escolas que possuem biblioteca. Contudo, no caso da escola da rede municipal de Recife que acompanhamos, não houve nenhuma frequência de uso (dos espaços e acervos de livros literários) ao longo dos dias observados.

A respeito do acesso a livros literários, vale ressaltar que o *Projeto Nas Ondas da Leitura*¹⁰ possibilitava que cada criança construísse um repertório pessoal de livros, e, além de ganhar os livros, havia uma proposta de que as professoras fizessem um trabalho de compreensão leitora com todos os livros recebidos ao longo do ano e finalizassem o trabalho com alguma culminância na escola, apresentando uma espécie de produção relativa ao livro para todas as outras turmas. Ou seja, nesse caso, o foco do letramento deveria se sobrepor ao do trabalho da apropriação da escrita.

A fala da docente nos faz supor que, no primeiro semestre, ela propunha mais práticas de leitura de textos e, a partir do momento em que passou a ser mais cobrada sobre o avanço das crianças no processo de apropriação do SEA, isto teria sido secundarizado. A fim de entender mais aquela ‘cobrança’, perguntamos se era uma proposta da rede de ensino ou da escola, e ela respondeu:

Não sei se é da rede ou da escola mesmo, sabe?! Porque existe uma dificuldade muito grande no 1º, 2º e 3º ano. Aí eles tavam querendo preparar o Grupo V, para no 1º ano já estar mais preparado, mais avançado na parte alfabética. (ENTREVISTA-PROFA.2)

As atividades de “preparação” das crianças, em sua maioria, faziam parte do Projeto *Pravaler* que, como dito, não era destinado à Educação Infantil e voltava-se exclusivamente ao ensino e aprendizagem do eixo da apropriação do SEA, ou seja, os eixos de leitura e compreensão leitora não eram o foco. A fala

¹⁰ O Projeto *Nas Ondas da Leitura* distribuía 4 livros, ao longo do ano, para as crianças. Na escola, o objetivo era que, a cada bimestre, a professora trabalhasse um dos livros e “produzisse algo para apresentar à comunidade escolar”. Essa apresentação para a comunidade acontecia de modo que cada turma produzia algum material concreto ou preparava uma apresentação artística relacionada ao livro e socializava com todas as turmas e familiares, geralmente na entrada da aula.

da docente a respeito da cobrança da coordenação alerta sobre a possível indução da gestão numa rotina mais focada no SEA. Ademais, revela como projetos com propósitos incompatíveis são praticados por uma mesma rede de ensino e podem criar certa incoerência ou aleatoriedade nas práticas das docentes.

Essa possível percepção da docente, de não investir na leitura de textos para dar conta de trabalhar o SEA, pode ser questionada, considerando que já existem evidências de que as práticas de alfabetizar letrando podem contribuir significativamente para o avanço nos níveis de escrita alfabética (LIMA, 2012; MORAIS, ALBUQUERQUE, BRANDÃO, 2016).

Como dito anteriormente, houve poucos momentos de leitura nessa turma, sendo propostos somente em 6 dos 20 dias de aulas, variando, naqueles dias, entre 0,1% e 32% de tempo proporcional de cada jornada de aula. O Quadro 11, abaixo, apresenta as modalidades em que tais leituras foram desenvolvidas:

Quadro 15 – Modalidades de leitura nas aulas da Prof.2.

	Modalidade de leitura	Total
1	Leitura de texto em voz alta pela profa.	4
2	Leitura pelas crianças de livro indicado pela docente	2
3	Leitura de texto em voz alta pela autora (coletiva)	1
	Total geral	7

Considerando as poucas possibilidades de leitura nessa turma, as modalidades vivenciadas até que foram variadas. Nessa turma leu-se em seis aulas, e na aula onde houve maior tempo investido na leitura, ocorreram 3 modalidades de leitura:

- Leitura de texto em voz alta pela autora, que foi uma atividade coletiva, com todos os alunos da escola no pátio;
- a Leitura pelas crianças de livro indicado pela docente, pois depois de finalizarem suas atividades, a docente entregou o novo livro do projeto *Nas Ondas da Leitura*, 'Dez gatos que se tangolomangaram', de Amélia Albuquerque, e pediu que cada um lesse, silenciosamente, em suas bancas;
- e a Leitura de texto em voz alta pela professora, que leu o texto 'A barata

na careca do vovô', que estava em um cartaz, na parede, e, depois, foi solicitando que algumas crianças circulassem as palavras que tivessem sílabas SA, SE, SI, SO, SU, que eram os "padrões silábicos" trabalhados durante aquele dia.

Guedes, Santos e Brandão (2012) também se depararam, em pesquisa realizada em escolas de Educação Infantil da rede pública de Recife, com práticas de atividades de leitura voltadas à apropriação do SEA, como leitura de textos memorizados e leitura de palavras com propostas de análise fonológica. Tal situação parece indicar uma maior preocupação com o ensino da escrita alfabética às crianças dessas redes. As autoras, assim como nós, ponderam esse fato como explicável, devido à frequência dos altos índices de fracasso vivenciados nessa área por parte dos alunos de baixa renda, ao longo de seus processos de escolarização. Desse modo, buscar-se-ia priorizar a apropriação do SEA, muitas vezes em detrimento do trabalho com a compreensão leitora, o que nos parece questionável.

Voltando às situações e modalidades de leitura presenciadas durante as aulas observadas, vimos que a mesma atividade de leitura, pelas crianças, de livro indicado pela docente, se repetiu igualmente na outra aula onde tal modalidade de leitura foi realizada. Ou seja, nesses dois momentos em que ocorreu a leitura individual pelas crianças, a docente solicitou a leitura a partir de sua escolha do livro. No primeiro caso foi o livro do projeto e, no segundo, de livros variados da sala. Não houve, durante as aulas observadas, opção de escolha do que ler por parte das crianças. Essa limitação parece ser algo frequente em muitas de nossas escolas, tal como constataram Moraes, Leal e Pessoa (2011), mesmo em turmas de alunos de 2º. no que já revelariam certa autonomia de leitura.

Somente em uma das aulas a docente realizou a leitura de um livro literário para as crianças, que ocupou 0,5% do tempo da jornada, e era o mesmo livro do Projeto. Mas, durante esse momento, os discentes estavam extremamente desatentos e eufóricos, e ela não parecia tentar contê-los ou chamar a atenção para a leitura... simplesmente seguiu lendo. O modo como fez a leitura também não pareceu envolver as crianças, então o cenário não permitiu um momento adequado para leitura e reflexão sobre o texto. Como se tratava de

um livro que as crianças levavam para casa (ficava na bolsa indo e voltando), antes de iniciar a leitura, sondou se eles a estavam realizando, como vemos no relato:

P: “– Quem leu essa historinha?”

A sala estava bem agitada e a maioria não deu atenção. Os que estavam mais próximos da docente se dividiram e alguns afirmaram que sim e outros que não.

P: “– Quem lembra? Como é o nome do livrinho?”

As: “– Dos gatinhos!”

P: “– Dez gatos se tangelomangaram. O que foi que aconteceu com o gato? Vamos ver?”

Começou a leitura e as crianças seguiam desatentas. Não houve nenhuma conversa sobre o texto.

(AULA 12-PROFA.2)

Devido à agitação da turma, a leitura ficou comprometida. Questionamos, também, a ausência de conversa sobre o texto lido. Nessa mesma aula, assim que finalizou a leitura, a professora distribuiu as fichas de atividades e fez a leitura do texto. Essa foi a única situação em que ela fez algumas questões sobre o texto.

A docente leu a parlenda *Vaca amarela* e depois fez algumas perguntas.

P: “– Tá falando sobre qual animal?”

As: “– Vaca!”

P: “– Ela fez o quê?”

As: “– Pulou da janela.”

P: “– E aconteceu o que, quando ela pulou da janela?”

As: “– Caiu e quebrou.”

P: “– Que cor a vaca tinha?”

As: “– Amarela!”

Partiram para o início da resolução das questões que compunham a atividade da ficha do *Pravaler*.

(AULA 12-PROFA.2)

Todas as questões realizadas foram de localização de informações, que estavam totalmente explícitas no texto. Observa-se que essas perguntas, relacionadas a esse texto, não provocaram grandes reflexões sobre a leitura. Ou, melhor dito, poderíamos questionar se um texto poético da tradição popular, como uma parlenda, seria um exemplo de gênero textual adequado para ensinar-se estratégias de compreensão leitora como a localização de informações explícitas no texto.

Em uma das aulas, a professora 2 propôs uma ficha de atividade com algumas questões sobre a história *João e o pé de feijão*. Ela não fez a contação

da história a partir de um livro, fez uma espécie de resgate da história, a partir de questões formuladas oralmente. Abaixo apresentamos o relato da situação e a atividade.

P: “– Olha, vamos fazer essa atividade sobre a história do João e o pé de feijão. Primeiro vamos conversar sobre a história. Quem são os personagens?”

As: “– Tem João. Tem o feijão.”

P: “– Também o gigante, né? A família.”

Ela escreveu o nome dos personagens no quadro. (GIGANTE – MÃE – JOÃO – VENDEDOR – GALINHA – VACA)

P: “– O que aconteceu com a família de João?”

As: “– Tava pobre.”

P: “– Estavam numa situação difícil. E o que foi que eles pensaram em fazer para ganhar dinheiro? Eles mandaram João vender a vaca para comprar as coisas que eles precisavam.”

As: “– Vender a vaca.”

P: “– Mas no caminho ele encontrou o quê?”

As: “– Homem do feijão!”

P: “– Aí o homem ofereceu o feijão. E João trocou?”

As: “– Sim!”

P: “– A mãe gostou da troca?”

As: “– Não!”

P: “– Mas o que aconteceu com o feijão?”

As: “– Era mágico. Chegava na casa do gigante.”

P: “– O pé de feijão era mágico e levava para a casa do gigante que tinha uma galinha. Agora vamos ver a ficha.”

(AULA 4-PROFA.2)

A partir daí eles começaram a resolução das questões, apresentadas abaixo.

Figura 2: Exemplo de atividade envolvendo a compreensão de texto feita pela Profa. 2

NOME: _____

VAMOS PINTAR OS QUADRINHOS, DE ACORDO COM A HISTÓRIA.

1. JOÃO FOI AO MERCADO PARA VENDER:

☐  ☐  ☐ 

2. ELE PRECISAVA VENDER PARA PODER COMPRAR:

☐  ☐  ☐ 

3. JOÃO TROCOU SUA VACA POR:

☐  ☐  ☐ 

4. ACIMA DAS NUVENS HAVIA:

☐  ☐  ☐ 

5. O GIGANTE TINHA:

☐  ☐  ☐ 

Por mais que as crianças aparentassem ter um conhecimento prévio da história que a atividade estava tratando, consideramos que teria sido uma ótima oportunidade de a docente ler o livro ou um texto que apresentasse o conto de forma mais organizada, ou fazer uma contação mais sistemática da história, para, a partir daí fazer a conversa e apresentar as questões para as crianças. O fato de ela não contar (ou recontar) a história de forma mais organizada nos causou estranhamento, pois como nossas observações aconteciam ao longo da semana inteira, sabíamos que o acesso das crianças a essa história não havia sido algo tão recente.

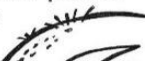
Além dessa aula, a docente leu outros textos que estavam nas fichas de atividades em mais outras 3/20 aulas. O quadro, abaixo, apresenta os gêneros que estiveram presentes nesses 0,3% de tempo total das aulas observadas.

Quadro 16 – Gêneros textuais lidos nas aulas da Prof.2.

	Gêneros textuais lidos	Total de textos
1	Conto	1
2	Poema	1
3	Parlenda	1
4	Cantiga	1
5	Trava-língua	2
	Total geral	6

Conforme explicitado na discussão até aqui feita, não houve tanta variação nos materiais lidos. A seguir trazemos um quadro identificando os textos presentes nas jornadas de aulas.

Quadro 17 – Textos lidos nas aulas da Prof.2.

Gênero	Título	Autor
Conto	Dez gatos se tangolomangaram	Amélia Albuquerque
Poema	A flor amarela	Cecília Meireles
Parlenda	Vaca amarela	Tradição popular
Cantiga	A barata na careca do vovô	Tradição popular
Trava línguas	O tatu tá aí	Tradição popular
	A cara da Cora	Tradição popular
Texto cartilhado de blog	O touro Zulu é forte. Anda todo orgulhoso. Tem medalha e lindo porte. Mas, cuidado, ele é muito nervoso. 	Disponível em http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com.br/p/dvd-de-atividades.html

Com exceção do livro de Amélia Albuquerque – que fazia parte do Projeto Nas ondas da Leitura – e da cantiga, os demais textos estavam nas fichas de atividades, e eram lidos muito rapidamente pela docente, sem grandes cuidados. Vale ressaltar que houve outras fichas que apresentavam cantigas, mas, ao invés de lê-las, a docente cantava com as crianças, sem que acompanhassem os versos das cantigas em sua forma escrita. Desse modo, observamos que a escrita não era tão explorada durante as atividades de leitura, o que parece reiterar a posição da docente de não ter essa prática como uma prioridade em seu trabalho pedagógico. Tais situações revelam uma certa contradição com a fala da docente, pois embora ela parecesse querer priorizar a apropriação da escrita, acabava fazendo tudo de forma um pouco superficial.

Com relação aos recursos didáticos que ela utilizava ou buscava utilizar para o trabalho com o eixo de ensino da leitura, a docente, em entrevista, fez a seguinte afirmativa:

Texto! A coordenação pedia pra eu fazer cartaz, mas eu não sou muito boa não. Aí nunca fui muito de fazer cartaz, mas ela me puxava muito pra trabalhar, assim, com cartaz com eles, destacando as palavras. Esse “Nas ondas da leitura” chega o livro, aí é pra gente trabalhar e depois tem uma culminância, que pode recontar a história, apresentar uma música relacionada com a história, ou alguma atividade que eles construíssem, de acordo com a história. No primeiro veio a contadora, no segundo a gente dramatizou, fez a historinha, e agora vai ser uma música de brinquedos e brincadeiras. Aí vai faltar mais uma só. (ENTREVISTA-PROFA.2)

Conforme é possível observar, a docente não expunha uma ampla possibilidade de recursos didáticos para esse eixo e ressaltava o aspecto da subserviência à qual estava submetida quanto à escolha dos recursos a utilizar em sua prática. Aparentemente não havia com seus superiores um diálogo construtivo sobre as possibilidades de trabalho, mas, sim, uma determinação do que fazer. Vimos que havia alguns cartazes com textos na sala, mas o foco do trabalho com esse material era a tentativa de leitura e reconhecimento de palavras.

Os livros do Projeto “Nas Ondas da leitura” se colocavam como um recurso importante nesse contexto, pois não foram vistos outros livros. Por outro lado, porém, pelo que foi observado nas 20 jornadas de aula, parecia haver uma preocupação maior com a produção sobre o livro para a culminância do que com a exploração e compreensão do material lido.

O que observamos, no que se refere ao ensino do eixo da leitura é que nessa prática, “a leitura serve de pretexto para o ensino da alfabetização em substituição ao que se tinha anteriormente – a cartilha. (CORDEIRO, 2015, p.14)”. A compreensão leitora não pareceu ter sido tão bem explorada, consequentemente, não houve uma busca para o enriquecimento da formação leitora das crianças dessa turma.

Nossa reflexão seguinte será a respeito do ensino da produção textual nessa turma.

4.6.2 Concepções e práticas ligadas ao ensino da produção textual da Professora 2

Nessa turma identificamos uma ausência total de propostas de produção textual ao longo das jornadas de aula observadas. Essa evidência também foi encontrada por outros pesquisadores (GUEDES, SANTOS, BRANDÃO, 2012; CASTRO, SILVA, LIMA, MORAIS, 2016) em turmas do último ano da Educação Infantil, o que nos alerta para o fato de que muitas crianças podem estar concluindo essa etapa educativa, sem vivenciar situações em que possam produzir textos.

Ao ser questionada sobre o planejamento de metas sobre esse eixo didático, a docente deixou claro que esse não era seu foco de trabalho, conforme seu extrato de fala:

Eu não trabalhei não. A única coisa, assim, quando eu trabalhava uma leitura, ou a gente interpretava oralmente ou eles faziam um desenho, alguma coisa assim. Mas para eles produzirem texto... assim, não. Só produção com desenho mesmo. (ENTREVISTA-PROFA.2)

Em sua resposta, ela reafirmou o fato de nunca ter desenvolvido atividades referentes a esse eixo e pareceu fazer uma certa confusão entre a produção textual e a compreensão leitora.

Ao ser questionada sobre o porquê dessa sua opção de não trabalhar a produção de textos escritos com sua turma, a docente disse:

Porque... assim, eles não fazem ainda, né? Eu não trabalhei isso. O foco que pediram foi mais de alfabetizar mesmo. Aí depois é que eles vão poder fazer os textos deles, né? Porque trabalhando a parte da escrita, da leitura deles, que é mais pra puxar, aí mais pra frente fica essa parte da escrita dos textos. (ENTREVISTA-PROFA.2)

O discurso sugeriu uma compreensão sobre esse eixo da Língua Portuguesa, como algo impossível de ser trabalhado antes de as crianças poderem escrever sozinhas e de forma convencional. Tal perspectiva se confirma quando a docente foi questionada sobre os recursos didáticos para trabalhar com esse eixo, pois a mesma respondeu:

Não, não tem, não dá. (ENTREVISTA-PROFA.2)

Contudo, é importante esclarecer que é possível trabalhar a produção textual na Educação Infantil, conforme evidenciaram, por exemplo, Girão e Brandão (2014) em pesquisa com duas professoras e suas turmas com crianças entre 5 e 6 anos.

Trataremos, agora, dos dados referentes ao ensino do SEA.

4.6.3 Concepções e práticas ligadas à apropriação do SEA da Professora 2

Como já dito, as atividades envolvendo o SEA representaram 22% do tempo proporcional total das 20 jornadas de aula observadas. Pelo discurso da docente, esse eixo passou a ser o seu foco de trabalho, conforme a exposição de sua fala:

Ficou um pouco em aberto, porque na rede não tem um perfil de saída do grupo V. Ia falar na formação, mas não tava amarrado ainda. Aí ficou entre ter que sair alfabetizado ou não. No primeiro semestre não ficou tão amarrado. Aí no segundo semestre é que ficou mais a cobrança, que eles saíssem já alfabetizados, já, que é pra tá saindo lendo, Aí foi mais puxado, pra eles já saírem lendo. Aí, assim, eu não tinha muito a expectativa deles saírem lendo já no início do ano, aí depois é que eu fui trabalhando mais. (ENTREVISTA-PROFA.2)

A fala da professora sugere uma certa falta de clareza sobre os objetivos de trabalho com esse eixo para sua turma. Aparentemente, ela sentia falta de uma definição mais específica sobre o que ensinar do SEA para as crianças nessa faixa etária, e, além disso, nos chama atenção como ela deixava bem claro que o objetivo foi traçado de forma externa a ela, sem maiores possibilidades de discussões. Esse depoimento reafirma a necessidade urgente de debates sobre currículo para essa modalidade de ensino. Nesse aspecto, concordamos com Moraes (2015) sobre o fato de que é preciso um documento curricular que explicita o papel da escola da Educação Infantil de promover a compreensão leitora, a produção de textos escritos, a escrita espontânea não-convencional, a reflexão sobre palavras escritas, e a consciência fonológica.

Quando perguntada sobre quem definiu essas metas, a docente respondeu:

É, foi mais da escola, pra eles saírem mais avançados foi. Eu concordo pra eles saírem mais adiantados, mas alguns meninos, tem uns que têm muita dificuldade ainda de reconhecer, até mesmo na coordenação têm dificuldade. Mas eu acho bom eles saírem mais avançadinho, pra quando for no 1º ano eles já estarem mais...assim, com domínio na leitura, nas letras. A gente tem reunião com a coordenadora aqui na escola. Foi ela junto com a orientadora, que orienta algumas escolas, que pediu pra puxar mais essa parte da alfabetização. Mas como eu não vou pra formação, aí não sei se é orientação da rede. Chegou a mim por elas. Aí elas que orientaram assim, mas não sei se é proposta da rede. (ENTREVISTA-PROFA.2)

Embora afirmasse concordar com as metas, a fala da docente reafirmava como elas não tinham sido construídas a partir de um debate coletivo prévio. A queixa da professora sobre a ausência de formações continuadas na rede demonstra como esses processos são fundamentais para o repensar da prática pedagógica, possibilitando atualização e aprimoramento do trabalho docente. Quanto à não-participação nas situações de formação continuada, cabe esclarecer que a docente informou que não havia encontros sistemáticos de formação voltados para Educação Infantil, pois, geralmente, as formações que aconteciam eram destinadas às professoras do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental.

A respeito das atividades referentes a esse eixo, como já dito, elas foram propostas em 18/20 jornadas, numa variação de 0,4% a 52% de tempo total de cada dia. As duas jornadas de aulas sem atividades de SEA, envolveram só propostas de matemática. O Quadro 14, abaixo, apresenta as frequências com que foram realizadas distintas atividades de apropriação do SEA pela professora 1, durante as 20 aulas observadas. As atividades estão quantificadas por dias de aula em que ocorreram, desse modo, pode ter acontecido de as crianças terem realizado cada tipo de atividade por mais de uma vez em um mesmo dia.

Quadro 18 – Atividades do eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética propostas nas aulas da Prof.2.

	Atividades	Total
1	Escrita do nome próprio sem ajuda	18
2	Escrita de letras/sílabas	9
3	Formação coletiva de palavras	1
4	Cópia de palavras	6
5	Leitura de palavras	1
6	Identificação ou nomeação dos nomes das letras	7
7	Contagem de letras/sílabas de palavras	10
8	Comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras	7
9	Identificação de palavras a partir de sílaba ou letra dada	4
10	Recitação da família silábica	7
	Total de Atividades	70

A partir do quadro apresentado, observamos que, durante as 20 jornadas de aula, foram propostas 10 atividades diferentes voltadas à apropriação do SEA. A *escrita do nome próprio sem ajuda* foi o mais recorrente e aconteceu em 18 aulas, visto que as crianças eram solicitadas a registrar seus nomes nas fichas de atividade logo assim que a tarefa iniciava. A maioria já tinha o conhecimento da escrita de seu nome inicial e o fazia sem ajuda, com exceção de duas crianças que tinham mais dificuldades de aprendizagem e não eram tão assíduas, mas que, mesmo assim, já estavam quase se apropriando de seus primeiros nomes. Estas duas, quando presentes, escreviam com auxílio da ficha de nome.

A recitação silábica e a formação coletiva de palavras foram as únicas atividades desse eixo de ensino que aconteceram sem o auxílio das fichas de atividades, muito embora as recitações das “famílias” silábicas sempre se relacionassem com a explicação ou tema (a ser) trabalhado na ficha, servindo de apoio para tal. Ou seja, ainda que as fichas não solicitassem tal recitação, antes de iniciar a resolução da atividade, a docente propunha a recitação das sílabas que seriam trabalhadas na ficha de atividade daquele dia. Mais adiante traremos o extrato de uma situação de ensino em que presenciamos a recitação de família silábica.

A situação de formação de palavras demonstrou ser uma atividade

motivadora para os discentes. Segue um relato da situação única em que observamos sua realização:

A professora entregou uma peça de emborrachado com uma letra de encaixe e disse:

P: “– Olha, agora eu vou fazer um jogo. Todo mundo tá com sua letrinha aí?”

As: “– Sim!”

P: “– Então, eu vou desenhar uma figura aqui no quadro e vocês vão ter que vir formar a palavra, o nome da figura. Cada pessoa que tiver com uma letra da palavra vem e juntos formam. Todo mundo vai se ajudar, esse é um jogo de brincar juntos. Eu desenho e aí vocês trazem as letras e encaixam para formar as palavras, tá bom? Por exemplo, desenhei boca, aí como eu escrevo?”

As: “– B!”

P: “– Vem o B – O – C – A, e encaixa, tá vendo? Vamos lá, vamos começar!”

As figuras desenhadas foram *bola*, *pato*, *uva*, *mato* e *lua*. As crianças se envolveram bem e as que tinham mais facilidade ajudavam mais. Depois que as crianças formavam a palavra, a docente registrava no quadro.

(AULA 18-PROFA.2)

A docente procurou potencializar a participação das crianças que já estavam em nível mais avançado do processo de apropriação da escrita fazendo pouca intervenção no momento e apenas confirmando se a palavra estava correta ou não. Tal situação foi positivo para as crianças se ajudarem e refletirem sobre a escrita. O exemplo abaixo mostra a clareza das estratégias conversadas entre eles:

As: “– Boca e bola já começa igual, só vai mudar o de depois.

(...)

As: “– Mato não pode terminar com U! É só o som de U que engana a gente, mas quando é assim termina com O. T-O, igual a pato, olha.”

P: “– Muito bem!”

(AULA 18-PROFA.2)

A respeito da recitação silábica, como explicitado na descrição da rotina, a Profa.2 costumava registrar a “família” da letra trabalhada no quadro, logo no início da aula, e muitas vezes ela chamava alguns discentes para ir escrevendo cada sílaba. Também era comum, a partir dessa situação, ela solicitar a identificação de palavras a partir de sílaba ou letra dada. Segue um exemplo para ilustrar o caso:

P: “– Atenção! Que letra é essa?”

As: “– F.”

P: “– Agora ela não vai ficar sozinha, ela vai ter sua família. Vamos fazer?”

As: “– FA – FE – FI – FO – FU – FÃO.”

P: “– Calma. Vou escrever. Pra fazer FA coloco qual letra? O F com o...”

As: “– A.”

P: “– FA. Vamos ver se tem essa sílaba aqui no texto.”

Ela chama uma aluna para circular a sílaba no texto ‘A barata na careca do vovô’, que está em um cartaz colado na parede ao lado do quadro.

P: “– E o FE? F com...”

As: “– E.”

P: “– FI? F com...”

As: “– I.”

P: “– FO? F com...”

As: “– O.”

P: “– FU? F com...”

As: “– U.”

P: “– E depois vem o FÃO. Pronto, agora vamos ler tudo?”

As: “– FA – FE – FI – FO – FU – FÃO.”

P: “– Isso! FA – FE – FI – FO – FU – FÃO.”

P: “– Muito bem! Agora vou querer que me diga uma palavra para cada sílaba dessa. Vamos ver quem consegue! Qual palavra começa com FA?”

As: “– Faca.”

P: “– Isso. FA e como faz CA?”

As: “– De casa. CA.”

P: “– FACA. Certo. E com FE?”

As: “– Festa. Feijão.”

P: “– Olha, vou colocar FEIJÃO. Depois do FE vai colocar a letra I e termina com JÃO. FEI-JÃO, tá vendo. FI agora!”

As: “– ‘Firida’.”

P: “– FERIDA, é com F-E, FE. Vou colocar FILA. FI, e como faz o LA? Quais são as letras?”

As: “– T e o A. O outro bota formiga de FO, tia. Eu vi no filme, é Formiga com FO.”

P: “– FORMIGA. Ótimo, olha só: FOR-MI-GA. Foi a maior palavra até agora. E com o FU?”

As crianças não conseguiam lembrar de nenhuma palavra e a docente também demorou um pouco até conseguir.

P: “– FUSCA. Pronto, olha aí. Vamos ler todas as palavras agora.

Todos: “– FACA, FEIJÃO, FILA, FORMIGA, FUSCA.”

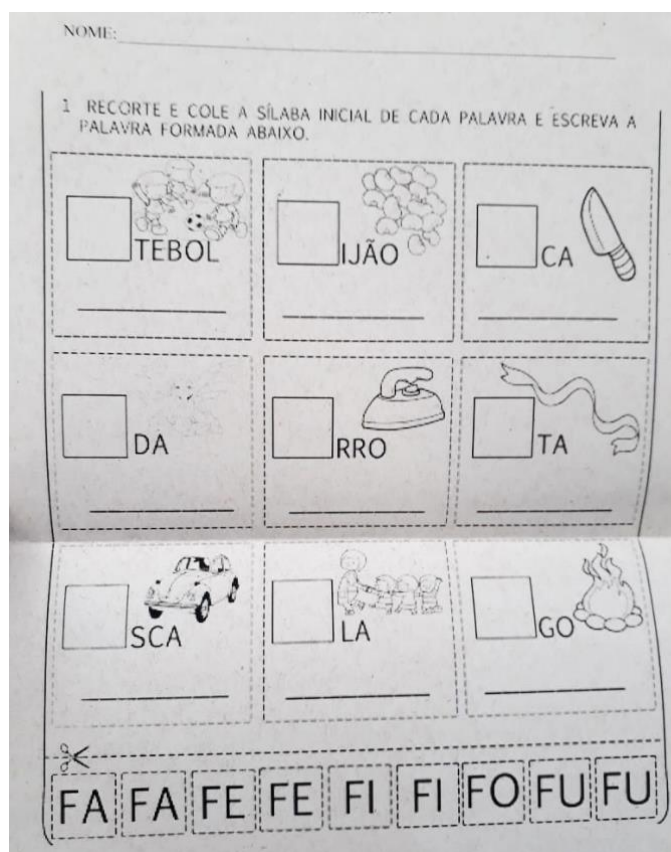
P: “– Ótimo. Vou entregar a atividade.”

A ficha de atividade proposta consistia em identificar a sílaba inicial de algumas palavras, colando as sílabas FA – FE – FI – FO – FU.

(AULA 3-PROFA.2)

Abaixo segue a ficha com a atividade citada no relato.

Figura 3: Exemplo de atividade para ensino do SEA usada pela Profa. 2



Embora essa contextualização anterior à atividade levasse as crianças a exercitar uma habilidade de consciência fonológica, pensando e escrevendo palavras iniciadas com determinada sílaba, havia um risco dessa abordagem se concretizar como um “treino” de cópias e leitura de letras e famílias silábicas, buscando a memorização de correspondências grafofônicas como “pré-requisito” para a alfabetização.

A contagem de letras/sílabas de palavras, identificação ou nomeação dos nomes das letras e a escrita de letras/sílabas foram propostas que estiveram muito presentes nas aulas observadas, através, principalmente, das fichas de atividades do *Pravaler*. Essas atividades também pareciam ser orientadas ao ensino de determinada letra ou família silábica, pois sempre havia um certo controle dos padrões silábicos enfocados. Assim, cada ficha geralmente tinha o mesmo formato, só mudavam as sílabas trabalhadas. Abaixo trazemos alguns exemplos:

Figura 4: Exemplo de atividade para ensino do SEA da Profa. 2

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
DIVISÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

RECIFE

PRAVALER¹
ATIVIDADE DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA
(Nível de escrita: Pré-Silábico)

ESCOLA MUNICIPAL _____

NOME DO (A) ESTUDANTE: _____

1. PRESTE ATENÇÃO NA LEITURA QUE SEU (UA) PROFESSOR (A) VAI FAZER.

O PATO PATETA
O PATO PATETA
PINTOU O CANECO
SURROU A GALINHA
BATEU NO MARRECO. [...]



- AGORA, CIRCULE NO TRECHO DA MÚSICA A PALAVRA **PATO**.
- OBSERVE A PALAVRA ABAIXO E RESPONDA.

PATO



- QUAL É A LETRA INICIAL? _____
- QUAL É A LETRA FINAL? _____
- QUANTAS LETRAS TÊM? _____
- QUANTAS VEZES VOCÊ ABRIU A BOCA PARA PRONUNCIAR ESTA PALAVRA? _____

2. PINTÉ OS ANIMAIS QUE APARECEM NO TRECHO DA MÚSICA.



3. VOCÊ CONHECE O NOME DESSES PERSONAGENS?
COLOQUE DENTRO DO QUADRADO A SÍLABA INICIAL DO NOME DE CADA UM.



4. VAMOS BRINCAR? ESCREVA A SÍLABA INICIAL DO NOME DE CADA DESENHO E FORME OUTRA PALAVRA. DEPOIS FAÇA A LEITURA A PARTIR DOS DESENHOS.

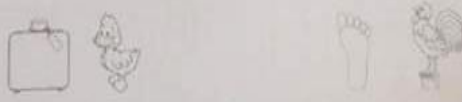


Figura 5: Exemplo de atividade para ensino do SEA da Profa. 2

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
DIVISÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

RECIFE

PRAVALER¹
ATIVIDADE DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA
(Nível de escrita: Pré-Silábico)

ESCOLA MUNICIPAL _____

NOME DO (A) ESTUDANTE: _____

1. PRESTE ATENÇÃO NA LEITURA QUE SEU (UA) PROFESSOR (A) VAI FAZER.

O TOURO ZULO É FORTE.
ANDA TODO ORGULHOSO.
TEM MEDALHA E LINDO PORTE.
MAS, CUIDADO, ELE É MUITO NERVOSO.



- PINTÉ NO TEXTO O NOME DO TOURO.
- DESCREVA COMO É O TOURO ZULO. (RESPOSTA ORAL)

2. OBSERVE A PALAVRA ABAIXO E RESPONDA.

ZULO



- QUAL É A LETRA INICIAL? _____
- QUAL É A LETRA FINAL? _____
- QUANTAS LETRAS TÊM? _____
- QUANTAS VEZES VOCÊ ABRIU A BOCA PARA PRONUNCIAR ESTA PALAVRA? _____

3. VAMOS ENCONTRAR O NOME DE CADA DESENHO?
PINTÉ DA MESMA COR O DESENHO E A PALAVRA QUE CORRESPONDE AO SEU NOME.



ZEBRA

ZABUMBA

ZORRO

ZÍPER

ZUMBI

4. AGORA, COMPLETE O QUADRO ABAIXO.

PALAVRAS	NÚMERO DE SÍLABAS	NÚMERO DE LETRAS
ZABUMBA 		
ZEBRA 		
ZÍPER 		
ZORRO 		
ZUMBI 		

Na esfera da Consciência Fonológica, além da contagem de sílabas, durante as observações vimos que a docente trabalhou apenas com a reflexão sobre a sílaba inicial das palavras. A pesquisa de Castro, Silva, Lima e Moraes (2016) encontrou dados parecidos com os referentes a essa turma, observando que suas professoras investigadas faziam mais atividades envolvendo o som inicial de palavras. Considerando a importância desses conhecimentos para o processo de apropriação do SEA, cremos que seria interessante promover atividades envolvendo mais habilidades de consciência fonológica desde o final da Educação Infantil, como as de identificação de rimas e de comparação de palavras quanto ao tamanho (MORAIS, no prelo).

Vale ressaltar que as crianças sempre respondiam fichas de atividades feitas pela docente (9 atividades) ou do Projeto *Pravaler* (8 atividades), que não eram destinadas, especificamente, à Educação Infantil, mas, sim, para as turmas do Ensino Fundamental. É interessante notar que, na ausência de currículo ou de metas claras, projetos ou recursos didáticos podem se tornar protagonistas das práticas pedagógicas. O discurso abaixo revela a importância dada ao projeto há pouco mencionado:

E também chegou esse projeto Pravaler, pra trabalhar com eles, que aí estimula mais a parte da escrita alfabética deles. Aí foi a partir desse projeto que eles foram se apropriando mais, das letras, das palavras. Sempre trabalhando as palavras, letras, sílabas. Foi depois desse projeto que o trabalho foi mais puxado pra alfabetizar mesmo eles, né?! Porque a princípio eu tava trabalhando somente as letras soltas, né?! Os textos. Mas não pra alfabetizar mesmo, mais no contexto do letramento. Aí foi depois desse projeto que amarrou mais. (ENTREVISTA-PROFA.2)

Outro aspecto que nos chamava atenção na prática da docente era o fato de ela realizar as atividades sempre de forma coletiva. Ou seja, as crianças faziam as atividades de ficha sempre coletivamente, quase nunca de forma autônoma, em duplas ou tentando responder sozinhas. A professora ia sempre lendo cada um dos comandos e todos iam, junto com ela, respondendo. Então o preenchimento escrito das atividades acabava servindo apenas como cópia para uma grande maioria dos alunos dessa turma, algo também detectado por Oliveira (2010) ao verificar que, em turmas dos três anos do ciclo de alfabetização, a

ausência de um ensino ajustado aos variados níveis dos alunos fazia com que os que não compreendiam as atividades funcionassem apenas como “copistas” das respostas que as professoras ofereciam como corretas. Ademais, no caso da professora 2, agora em nosso foco, nem sempre parecia haver uma observação mais individual das crianças, buscando perceber suas evoluções no nível de escrita. Apesar disso, vale ressaltar que, eventualmente, ela ajudava algumas crianças mais atrasadas na conclusão de sua atividade.

Além desse modo coletivo de realizar as atividades, o fato de os discentes nunca terem sido solicitados a realizar a escrita espontânea de palavras ou nenhuma atividade parecida, onde houvesse a finalidade de diagnosticar o nível de escrita de cada criança, nos leva a crer que havia pouco acompanhamento dos progressos individuais.

Com relação aos recursos didáticos que ela costumava utilizar, ou utilizaria, para desenvolver o trabalho pedagógico com esse eixo, a docente foi bem direta:

Tem a mesa interativa¹¹, que tem a parte de letras lá nos joguinhos,... livro do Nas ondas da leitura e esse projeto PRAVALER, as atividades do projeto. Tem as tarefas que eu faço e as do projeto. (ENTREVISTA-PROFA.2)

O recurso “mesa interativa” não foi utilizado ao longo das nossas quatro semanas de observações de jornadas completas. Em conversa informal, a docente relatou que ela não tinha muita apropriação sobre o material e quando as crianças tinham acesso, era através da mediação de outros educadores, em especial a coordenadora. Em sua falta, a docente retomava a perspectiva de utilizar o livro literário do Projeto como suporte para o trabalho com a apropriação da escrita. E as tarefas de ficha eram, de fato, a marca dessa turma, pois eram recorrentes, sobretudo as do PRAVALER.

Nossa conclusão é de que algumas atividades pareciam poder favorecer a reflexão do SEA, mas acabavam sendo propostas de maneira muito mecânica, sobrepondo a cópia à reflexão e suprimindo a autonomia dos alunos. A pesquisa de Moraes, Albuquerque e Brandão (2016) analisou docentes com perspectivas um pouco diferenciadas, e evidenciou práticas de exploração das palavras, sem

¹¹ Mesa interativa da Positivo.

cobrança de escrita convencional, memorização e cópias, demonstrando possibilidades de trabalhar a leitura e escrita de palavras de forma significativa e respeitosa face aos interesses das crianças de 5 anos.

Em duas aulas, na sala de nossa professora 2, as atividades foram desenvolvidas com a mediação da professora substituta, pois era dia de aula-atividade da Prof.2. A dinâmica de trabalho era bem parecida, pois, conforme relato informal da professora substituta, ela seguia o planejamento da docente da sala. Apesar disso, a impressão que se tinha era de que a rotina de trabalho era mais intensa, pois a substituta costumava cobrar muito das crianças, mantendo uma fala firme e rígida. Ainda assim, as crianças demonstraram, nesses dois dias de aula com a substituta, mais tranquilidade e concentração, estando mais atentas e dispostas a participar das propostas desenvolvidas em sala. Era interessante como, nesses dias, a turma parecia “outra sala de aula”, visto que, com a docente titular, a dispersão era maior e existiam mais conflitos entre as crianças, criando um clima de agitação em sala. A professora, diferentemente da substituta, costumava agir ora com ameaças – principalmente sobre a possibilidade de perderem o recreio; ameaças que quase nunca se cumpriam –, ora ignorando as situações, o que aparentemente, contribuía para um certo clima desordenado em sala.

Para finalizar a análise dos dados referentes a essa docente, traremos alguns apontamentos sobre seu ensino da oralidade.

4.6.4 Concepções e práticas da Professora 2 ligadas ao ensino da oralidade

A oralidade não foi objeto de análise dessa pesquisa, contudo, nas entrevistas, questionamos a docente a respeito do planejamento de metas para o ensino desse eixo. A Profa.2 não se estendeu muito em sua resposta, dizendo:

Assim, é parte da fala só, né? De saber ouvir, de falar nas apresentações. Quando tem as apresentações pra toda a escola, é bom que a gente trabalha com eles, pra falarem direitinho. E eles também brigam muito, precisam aprender a conversar, entre eles mesmo, sabe? Isso. (ENTREVISTA-PROFA.2)

Não encontramos, em seu discurso, indicações mais claras sobre seus objetivos para esse eixo, bem como, sobre suas estratégias para o trabalho nessa área. Pelo modo como ela citou as vivências, pareceu se tratar de situações isoladas e sem objetivos perseguidos de mais sistemática. Quando solicitada a aprofundar sua resposta, a docente foi evasiva e não complementou sua fala.

Quando questionada sobre os recursos didáticos para esse eixo, ela apenas sinalizou com a cabeça que não os empregava, demonstrando não haver o que dizer sobre o assunto.

Chaer e Guimarães (2012) ressaltam que

A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, ingressamos no mundo. Assim, ela amplia nossas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. (p.72)

Em pesquisa com dez docentes da Educação Infantil, as autoras identificaram que, diferentemente de nossa Professora 2, todas compreendiam a importância da oralidade, nessa etapa escolar, e costumavam trabalhar o desenvolvimento desse eixo por meio de música, roda de conversa, reconto de história, dramatização, poesia, fantoches e leitura. Chaer e Guimarães (2012) verificaram, ainda, que as docentes costumavam avaliar a linguagem oral das crianças por meio de observações de conversas informais com o colega ou com elas, em preenchimento de quadros de participação e/ou listas-padrão, em atividades apresentadas oralmente pelas crianças; e que, quando as crianças apresentam uma variação linguística distante demais do padrão culto, as professoras costumavam repetir a expressão, corretamente. Todas exploravam atividades sistemáticas de oralidade e, em menor proporção, encaminhavam os alunos com baixa produção oral para especialistas.

Tal estudo revela que o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil é um tema importante e que há possibilidades de trabalho com esse eixo nessa etapa de ensino. Contudo, com relação às observações das aulas da turma agora em análise, não presenciamos momentos que privilegiavam o desenvolvimento da oralidade, tendo esse eixo como foco da atividade, como rodas de conversa, apresentações ou exposições por parte das crianças.

Aconteciam, na sala, conversas informais entre alunos e, algumas vezes, entre alunos e professora, mas nada muito estruturado. É curioso que as rodas de conversa, algo tão frequente ou mesmo rotineiro nas práticas de docentes da Educação Infantil, como atestam variadas pesquisas, não tenham assumido um lugar de destaque na atuação da Profa. 2.

Sobre as “brigas” que ela comentou, de fato, durante a pesquisa, foi possível presenciar muitas situações de conflito durante as jornadas de aulas. Além disso, a organização da sala colocava as crianças em duplas e elas conversavam bastante. Então, geralmente, a docente os advertia diversas vezes ao dia, fazia algumas ameaças (como já dito, principalmente sobre perder o recreio), pedia atenção e sempre ficava alertando para que eles tentassem resolver seus problemas conversando, sem partir para agressões.

4.7 A ROTINA DE TRABALHO DA PROFESSORA 3

Ao longo das observações das 20 jornadas de aulas da Professora 3, nos deparamos com uma rotina de trabalho que costumava se repetir, de modo estruturado, apresentando uma organização coerente do tempo pedagógico com as propostas da docente, e que costumavam respeitar as necessidades das crianças dessa faixa etária.

O início da rotina das aulas nessa turma se dava às 7h30, quando, geralmente, as crianças eram levadas até a sala pelos seus familiares ou deixadas no portão da escola, onde a vice-diretora costumava ficar aguardando, para que já entrassem diretamente sozinhas, pois não havia um momento de recepção coletiva no pátio da instituição. Geralmente a chegada de crianças acontecia até às 8h, pois a escola ficava localizada numa área relativamente pouco urbana, de modo que muitos vinham caminhando de longe e se atrasavam, conforme explicou informalmente a docente. Passados uns 15 minutos iniciais de escolha das bancas, pelas crianças, e conversas informais, a docente fazia uma oração.

Com exceção da oração, não havia um ritual específico, sinalizando o início das aulas, como, por exemplo, a marcação do dia no calendário, a contagem das crianças, chamada ou uma roda de conversa. Observamos, também, que não havia uma socialização prévia da rotina daquele dia, ou seja, a docente não costumava antecipar as vivências da jornada previamente para as crianças. A ausência de algum desses tipos de atividades iniciais nos chama a atenção, devido ao fato de consideramos que seriam momentos propícios para a docente utilizar a leitura, a escrita e praticar a oralidade de forma lúdica, pertinente, significativa e natural no cotidiano da sala de aula.

O momento inicial geralmente durava entre 15 e 20 minutos, até que a professora realizasse a atividade seguinte, que normalmente era uma leitura para as crianças. Ela sempre tinha algum livro ou material de leitura, já separado em cima de seu birô, demonstrando certo planejamento antecipado desse momento e, então, pouco depois da oração, o lia para as crianças. Após a leitura, ela deixava o livro circular entre as crianças em suas bancas, que iam, uma a uma, olhando atentamente a história que haviam acabado de escutar. Todos gostavam de ver o livro e folheavam com atenção. Durante esse momento de

leitura, a sala mantinha a organização natural e todas as crianças ficavam em suas bancas, olhando atentas a situação. Vimos que não havia uma prática de conversar e comentar sobre as leituras realizadas, e pouquíssimas perguntas de compreensão sobre o que havia sido lido foram lançadas para as crianças.

Nessa sala de aula havia um cantinho da leitura – uma estante de livros localizada no canto da parede final da sala – e a leitura livre aconteceu em alguns momentos das jornadas observadas, mas, no geral, a leitura inicial era a situação mais propícia de contato com os livros que as crianças tinham ao longo de sua rotina.

Esse momento de leitura pela professora aconteceu em 85% das aulas observadas, por isso, consideramos como algo muito característico da rotina dessa turma. Embora esses não fossem momentos temporalmente longos e nem tão amplamente explorados, no que diz respeito à compreensão leitora, julgamos de fundamental importância incorporar práticas de letramento no cotidiano da Educação Infantil.

Depois desse momento inicial da rotina da turma, a docente costumava passar a atividade de casa, onde as crianças geralmente copiavam algo no caderno (a indicação da página, quando era algo a responder no livro, ou uma pequena atividade do quadro). O livro didático era *Fazendo e aprendendo: mundo das coisas: educação infantil: linguagem, matemática, natureza e sociedade: 5 anos*. Era uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Grafset, de João Pessoa, em 2012. Os livros teriam sido doados para a rede de ensino, que os distribuiu entre as escolas, mas, apesar disso, não havia uma adoção explícita dos mesmos. No caso da turma em foco, contudo, como a docente recebeu uma quantidade de livros equivalente ao número de alunos de sua sala, utilizava os mesmos com certa frequência. É importante observar como uma condição acidental (receber livros em quantidade equivalente ao número de crianças) criou uma circunstância de uso rotineiro daquele material, aparentemente não escolhido com qualquer intencionalidade, quer pela docente, quer pelos gestores de sua rede de ensino.

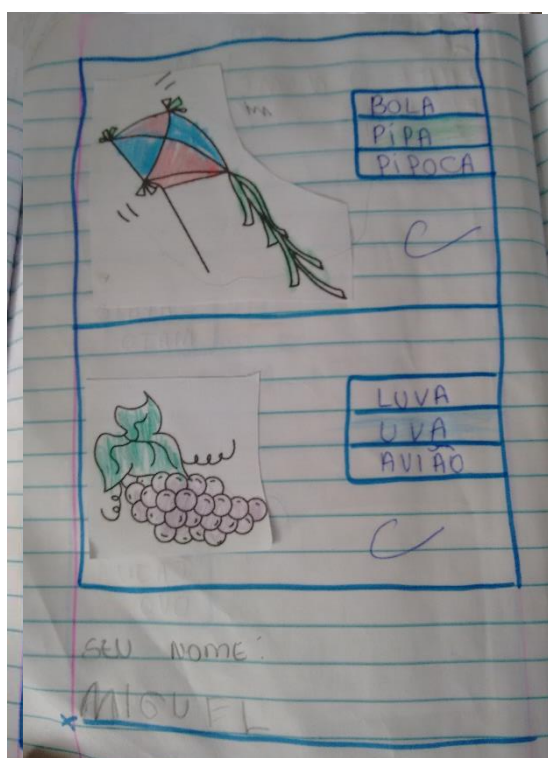
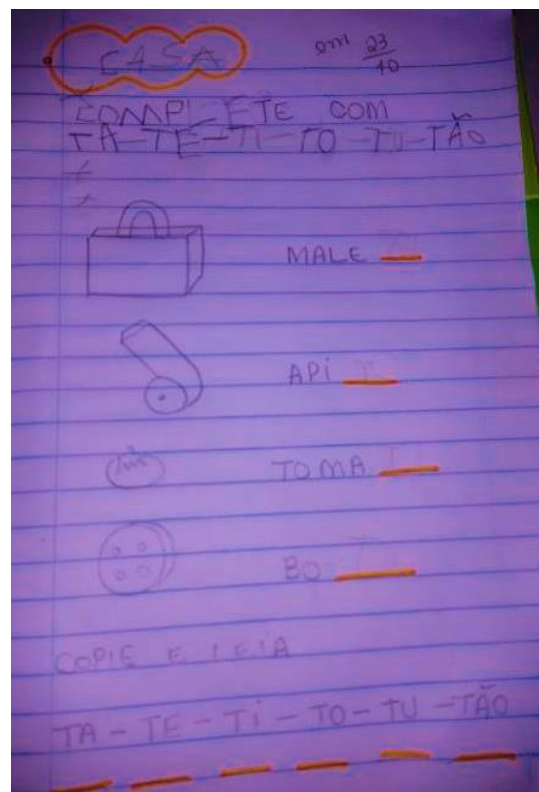
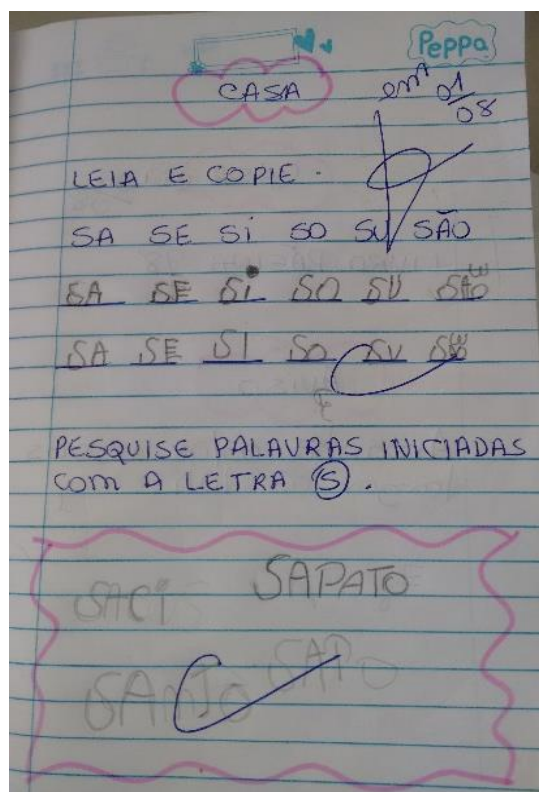
Depois de indicar a página do livro ou registrar uma tarefa no quadro, ela explicava o que eles deveriam fazer. Essa cópia/explicação aconteceu em 40% dos dias observados, contudo, em nenhum dos dias presenciamos a correção

de alguma atividade de casa. Em conversa informal, a docente relatava julgar importante criar esse costume de ‘tirar do quadro’, pois, no ano seguinte, as crianças estariam no primeiro ano do ensino fundamental e essa seria uma habilidade necessária; apesar disso, ela costumava passar cópias bem pequenas.

Ou seja, passar a atividade de casa para as crianças costumava ser algo rotineiro, mas, retomar as atividades realizadas em casa, não. Apesar disso, numa análise informal dos cadernos e livros dos discentes, era possível identificar o visto da professora. Assim, identificamos que essa correção era feita por ela, em sua banca, em momentos em que as crianças estavam envolvidas em brincadeiras ou outras atividades. Ainda que houvesse o acompanhamento e visto da docente nas atividades de casa, não houve, durante as 20 jornadas de aula observadas, um momento de reflexão sobre as atividades realizadas em casa.

As atividades de casa eram sempre muito parecidas, e tinham propostas que as crianças já haviam praticado em sala de aula e, portanto, já conseguiriam responder em suas casas com autonomia e, portanto, seguiam um princípio de facilitação e estímulo à autonomia que favorece a realização pelas crianças do que lhes é cobrado. A qualidade do que as crianças são chamadas a responder é outro tema. As atividades no caderno envolviam desde a cópia e repetição de sílabas, até a reflexão sobre as palavras, conforme exemplos abaixo.

Figura 6: Exemplos de atividades de casa que buscavam trabalhar o SEA da Profa. 3



Após essa indicação da atividade de casa, geralmente, eles faziam algum tipo de atividade mais direcionada. A professora tinha uma mediação leve e

lúdica das propostas e, ainda que fosse possível perceber que aquele era um momento de atividade, acontecia de forma prazerosa, respeitando os interesses infantis.

Às 9h as crianças iam ao pátio da escola, onde havia uma grade de acesso à cozinha, para buscar o lanche e retornavam para comer em sala mesmo e entre 9h30 e 9h50 ficavam no recreio, brincando livremente no pátio da escola, onde eram observados pela vice-diretora. As crianças geralmente costumavam lanche rápido e ficava um tempo ocioso grande do horário do lanche até o momento do recreio. Se a atividade inicial não tivesse sido concluída, a docente tentava dar continuidade, mas era um momento bem delicado, pois as crianças terminavam o lanche e queriam logo brincar, ficavam bem agitadas. A professora informou que o horário do recreio era esse, pois era dividido por turmas, então já havia crianças no pátio. Ou seja, durante esse momento, havia o barulho de outras crianças brincando no pátio, que junto à euforia das crianças na sala, transformava esse período em um momento bem conturbado.

No retorno à sala, havia uns 10 minutinhos para normalização das crianças onde a professora os recebia e conversava um pouco. Depois, geralmente elas concluíam a atividade iniciada antes do lanche e recreio, ou, eventualmente, iniciavam outra atividade. Após isso, as vivências eram mais lúdicas, as crianças recebiam jogos, massinha, desenhavam/pintavam, faziam uma leitura livre, ou realizavam alguma brincadeira livre ou direcionada. A docente costumava dialogar com as crianças para decidir o que gostariam de fazer. As aulas finalizavam às 11h50, quando os responsáveis chegavam para buscar as crianças.

De modo geral, portanto, o horário anterior ao lanche das crianças era onde havia alguma proposta de atividade relativa a algum campo curricular, apesar de não ser algo extremamente fixo; e após o lanche as atividades eram mais estritamente lúdicas e menos direcionadas.

Percebemos que o tempo de produção direcionada não era tão extensivo, de modo que as crianças passavam uma menor parte do tempo pedagógico respondendo atividades e uma maior parte do tempo com vivências mais livres, ainda que fossem contidas no espaço da sala de aula e reguladas pelo controle

da professora.

Em entrevista, a docente versou sobre como se dava a organização de sua rotina de trabalho:

Existe a nossa rotina diária e a rotina semanal. Diariamente a gente tem as leituras, as brincadeiras, aí a gente vai para o conteúdo em si, depois a brincadeira. Mas aí a gente vai observando eles e adaptando a rotina em cima disso. Na semanal a gente vai vendo de acordo com a necessidade, se eles estão precisando mais de linguagem, mais de matemática... ou se a gente usa o livro ou não. Esse livro não é da secretaria de educação, foi um livro doado pela editora, então a gente usa e também inclui na rotina. Tem os dias de mais brincadeira, dias de vídeo, que isso também faz parte da rotina do dia-a-dia na sala de aula... mas não tem nada predeterminado. (ENTREVISTA-PROFA.3, 2017)

Sua fala revelava que não havia, de forma ‘obrigatória’ e fixa, uma disposição prévia dos eixos curriculares a serem trabalhados a cada dia de sua rotina, e que, embora tenhamos observado uma sistematicidade em seu trabalho, ela procurava dirigir esse trabalho a partir de uma análise sobre as necessidades dos discentes.

É interessante analisar que, como a docente fazia uma separação clara entre os momentos “de conteúdo” e “das brincadeiras”, seu discurso desperta a possibilidade de haver um distanciamento entre o que ela julga ser atividade e brincadeira. Embora tenhamos identificado a ludicidade presente na condução de suas atividades pedagógicas, as atividades que aconteciam, geralmente, no período anterior ao recreio tinham uma condução mais explícita da docente, assim, era possível perceber uma marcação na rotina diária do que é um momento livre ou não.

Apesar dessas diferentes posturas entre as atividades mais dirigidas ou não, observamos que havia uma boa fluidez na passagem das vivências dessa turma. Não presenciávamos situações em que os discentes fossem pressionados a seguir com a atividade por conta do tempo, para não atrasar uma situação seguinte. Embora não fosse costumeiro oferecer atividades aos que acabavam primeiro as atividades, era natural respeitar o tempo de cumprimento de cada criança. Assim, a docente só iniciava uma atividade seguinte quando todos haviam concluído a atividade em curso. Isso às vezes causava dispersão, pois os que tinham concluído ficavam conversando e brincando enquanto a docente

se dedicava aos que ainda não teriam concluído, e gerava uma certa angústia quando isso acontecia na chegada do horário do recreio, pois essas crianças com a tarefa pendente perdiam alguns minutinhos do recreio, finalizando as atividades.

Mediante algumas conversas informais com a professora, não existiria, na escola e nem mesmo nessa rede de ensino, algum tipo de documento ou orientação sobre a rotina diária de trabalho na Educação Infantil. Em tom de crítica, ela relatou, inclusive, nunca ter tido uma conversa sobre isso ao longo dos anos em que atuava na rede.

O quadro abaixo exhibe a rotina da Professora 3. Nele trazemos as atividades que estiveram presentes em sua prática, durante as 20 jornadas de aulas observadas. As atividades foram listadas, pontuando em quais e quantos dias elas aconteceram.

Quadro 19 – Atividades da Rotina da Professora 3 com sua turma

[illegible]

O quadro confirma a repetição de algumas ações vivenciadas ao longo dos dias letivos, demonstrando que a rotina tinha determinadas atividades que eram recorrentes e revela que de certo modo, as atividades envolvendo a linguagem oral e escrita foram frequentes ao longo dos dias observados, pois estiveram presentes, de alguma forma, em 18 das 20 jornadas de aulas analisadas.

As situações mais periódicas presenciadas ao longo das 20 jornadas acompanhadas foram a oração, o momento de lanche e recreio, a leitura de texto realizada pela professora no início da aula e atividade de língua portuguesa. A cópia e explicação da atividade de casa também aconteceram em muitos dias. As atividades mais livres tinham uma frequência menor, pois a docente costumava propor uma variação entre elas. Contudo, o fato de esse tipo de atividade acontecer no horário posterior ao recreio era algo rotineiro para a turma.

Outro aspecto que buscamos observar, na rotina dessa turma foi o uso dos recursos didáticos. Para tal, arguímos a Professora 3 sobre os recursos que ela estava mais habituada a utilizar na composição de sua prática pedagógica cotidiana, e ela afirmou:

Assim, eu procuro usar vários recursos. Tem os livros, as fichas, as atividades no caderno... aí eu uso também folhas avulsas, assim, para fazer umas atividades, ou de artes ou de escrita mesmo: letras, números... Tem o livro, que a rede não adota, mas a gente ganhou a doação. Porque assim, como aqui a gente ganhou uma quantidade que é igual com a quantidade da turma, todos têm, aí dá para usar bem, cada um fazendo as atividades, já fica como algo a mais, mais um recurso para ser usado em sala. Eu não vivo usando todo dia, sabe? Mas uso ele também com eles. Aí eu procuro também usar muito livros de história, para ler para eles... aí tem os daqui mesmo da sala e tem os que eu trago também. Uso também textos que eu pego na internet, que têm as leituras, mas sem ser de livro, para poder variar mesmo. Gosto de trabalhar também com música, brinquedos... tem jogos também, que uso para diversão, mas também tem pra finalidades de estudar algo. Mais ou menos isso, eu procuro variar e pesquisar, construir coisas diferentes para eles... acho muito importante, que ajuda muito na aprendizagem, aí vou mudando, cada dia usando uma coisa, e por aí vai. (ENTREVISTA-PROFA.3)

A fala da professora expressa uma certa diversidade de recursos, sugerindo que ela tinha um entendimento sobre as possibilidades de trabalho

mediante o uso de diferentes recursos didáticos e que procurava variar tais recursos. Para aquilatar a precisão da afirmativa da docente, realizamos um levantamento dos recursos didáticos utilizados nas 20 jornadas de aulas observadas, que é apresentado no quadro abaixo.

Quadro 20 – Recursos didáticos utilizados durante as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Profa.3

Recursos didáticos utilizados	Quantidade de dias em que foi utilizado
Atividades em ficha	4
Livro didático	3
Livro literário	17
Cartaz	5
Caderno	8
Jogo	3
Quadro branco	11

O quadro demonstrou que os recursos indicados pela docente em entrevista, de fato estavam presentes no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Conforme a fala, o livro didático não tinha papel central nas aulas e figurava como um elemento a mais, e as propostas no caderno eram mais comumente destinadas às atividades de casa.

O livro, conforme a docente havia citado, em um trecho de entrevista exposto anteriormente, havia sido doado pela editora para a Rede Municipal de Paulista, que fez a distribuição dos mesmos para as escolas, mas não formalizou uma indicação clara de uso. O quantitativo de doações recebidas nem sempre equivalia à quantidade de alunos de cada sala de Educação Infantil da rede, de modo que a proposta inicial era que as docentes o utilizassem como um material de suporte. No caso dessa turma, em específico, a quantidade de livros recebidos foi igual à quantidade de alunos matriculados, então cada criança tinha um livro e houve a possibilidade e escolha da docente de utilizá-lo como um material de uso individual.

A situação toda é bem questionável e suscita críticas ao modo como tal recurso foi incorporado nas escolas, sem maiores reflexões, dispondo, inclusive, sem critérios específicos, de um cenário de desigualdade de acesso

aos recursos didáticos pelas crianças de uma mesma rede. Abaixo apresentamos a imagem da capa do livro em questão.

Figura 7: Livro didático utilizado na sala da Profa.3



Contatamos que, em coerência com sua fala, a docente buscava variar os recursos em sala, de modo a não utilizar, por exemplo, todos os dias, o mesmo tipo de material em suas propostas de trabalho. Inclusive, o livro foi pouco utilizado. Essa parecia ser uma boa estratégia, pois, mesmo dentro de um quantitativo relativamente limitado de recursos, abria-se a possibilidade de abordar os conteúdos a partir de materiais diferentes e despertava mais o interesse das crianças.

A análise, a seguir, versará sobre o lugar que as atividades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e da notação alfabética ocupavam na rotina dessa professora. Como explicitado, o quadro indica a observação das atividades de língua portuguesa presentes em 60% dos dias analisados, mas, agora, cabe apresentar os tempos investidos nos eixos dessa modalidade, bem como as concepções e práticas da docente a esse respeito.

4.8 O LUGAR DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONJUNTO DE SITUAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM OBSERVADAS NA TURMA DA PROFESSORA 3

Objetivando refletir sobre o lugar dado às atividades da modalidade escrita da Língua Portuguesa no conjunto de situações de ensino-aprendizagem observadas em cada uma das 20 jornadas de aula dessa docente, do início da jornada, às 7h30, até sua conclusão, às 11h50, apresentaremos, no quadro, abaixo, o tempo proporcional investido no aprendizado da leitura e compreensão de textos, da produção de textos escritos e do ensino do SEA.

Os números manifestam, portanto, a proporção de tempo (em minutos) onde a linguagem escrita foi propositalmente trabalhada na sala de aula, a cada dia observado, que tinha 4 horas e 20 minutos (260 minutos). Os totais gerais indicam o tempo investido em cada eixo, dentro dos 5200 minutos (20 dias) observados de aula.

O quadro demonstrou que os percentuais de tempo dedicado para os eixos da leitura e compreensão leitora, produção textual e SEA, nessa turma, do início da jornada, das 7h30, até sua conclusão, às 11h50, foram muito pequenos. Se no quadro anterior havíamos identificado que as leituras e atividades envolvendo o SEA eram mais frequentes que outras atividades, aqui conseguimos perceber que, embora elas estivessem presentes em grande parte dos dias observados, parecendo ser um eixo priorizado pela professora investigada, não havia um ensino mais alongado dessa modalidade durante as jornadas de aula, visto que o tempo investido nessas vivências era muito pequeno.

Dentre os três eixos de ensino da língua que estão dispostos no quadro, concluímos que houve pouca diferença entre o tempo envolvendo situações de leitura de textos e de apropriação do SEA, enquanto que a produção textual sequer esteve presente em nenhuma das jornadas de aulas em que estivemos presentes. Quando nos referimos a “pouca diferença”, estamos considerando o tempo inexpressivo dedicado aos dois primeiros eixos didáticos no conjunto da carga-horária de aulas que acompanhamos.

Vale ressaltar que não costumava haver ociosidade nas rotinas diárias dessa turma, de modo que, a cada instante, as crianças estavam envolvidas em alguma vivência orientada pela docente. No entanto, pelo percentual indicado, vemos que o tempo em atividades envolvendo a modalidade escrita da língua era muito pequeno.

Diante de nosso objeto de pesquisa, não tivemos a finalidade de contabilizar e anunciar os tempos investidos em cada uma das atividades de outros eixos de ensino que foram desenvolvidas nessa turma, contudo, ressaltamos que em 4 dos 20 dias de aula observados, houve atividades que objetivavam trabalhar especificamente outros componentes curriculares, além de outras vivências, em todos os dias, que não estavam voltadas ao ensino da língua.

Após situar o lugar geral dos três eixos da língua escrita na prática da docente 3, ampliaremos a análise, discutindo as concepções e práticas dessa professora relativas a cada um dos eixos da modalidade escrita da língua portuguesa.

4.9 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS LIGADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DA PROFESSORA 3

Analisaremos, nessa sessão, tanto os dados das observações das 20 aulas dessa professora, quanto aqueles obtidos na entrevista, que invocou as concepções sobre o ensino da língua portuguesa no Grupo 5 da docente 3. Desse modo, trataremos sobre as metas e objetivos concebidos, relacionando-as com o modo como os eixos de ensino daquela área foram trabalhados ao longo das 20 jornadas de aulas observadas.

4.9.1 Concepções e práticas ligadas ao ensino da leitura e da compreensão leitora da Professora 3

As situações de leitura de textos faziam parte da rotina da professora 3, visto que estiveram presentes na maioria das aulas, porém, eles não aconteciam por períodos tão longos, representando, apenas, o percentual entre 1% a 4% de duração da jornada, e como o total de 0,3% do tempo total das 20 jornadas de aulas observadas.

Com relação ao planejamento de metas para o ensino de *leitura de textos*, a Profa. 3 fez a seguinte afirmação:

Nem sempre a apropriação da leitura está ligada à escrita. Às vezes a apropriação da escrita vem antes, às vezes a leitura vem antes... mas aí o meu objetivo é que eles comessem a associar as sílabas para fazer a leitura. Porque quando eles vão aprendendo os pedaços das palavras eles vão gravando e associando para identificar outras. Aí assim vão juntando as sílabas e começando a silabar. É importante ler as sílabas, as palavras. (ENTREVISTA-PROFA.3)

A docente expõe uma perspectiva da leitura que a coloca como um processo que está submetido à apropriação da escrita alfabética. Já existe, de certo modo, um consenso teórico de que a leitura e a compreensão são consideradas como sinônimos. Nessa perspectiva, ler é processar as

informações de um texto escrito, buscando interpretá-lo. Ou seja, “a leitura é uma atividade inteligente de construção de sentido. A busca ativa de sentido constitui a alavanca, a finalidade básica do ato de ler” (SOLÉ, 2001, p.24). A partir do discurso coletado, verificamos que a concepção da docente não estava de acordo com tal assertiva. Além da desconsideração ao processo específico da compreensão leitora, sua fala sugeria uma redução da leitura a atividades de apropriação do SEA.

Cordeiro (2015), em pesquisa sobre as concepções de leitura e compreensão de textos escritos de duas professoras que atuavam nos últimos anos da Educação Infantil, na rede pública do Recife, encontrou dados parecidos com os que visualizamos na prática da Professora 3. A autora identificou que as docentes validavam a importância da leitura e indicavam realizar essas atividades, de forma frequente, em suas salas de aulas, porém, ainda que pudessem realizar atividades que permitissem o desenvolvimento da compreensão, não havia, necessariamente, uma clareza sobre as dimensões que envolvem a aprendizagem da mesma.

O estudo revelou, ainda, que existia uma prática de utilizar o texto a partir da proposição de dois momentos de exploração de um mesmo texto, um considerando a compreensão leitora e outro para exploração da apropriação do SEA. Porém, embora valde que um texto possa ser utilizado para os dois fins, Cordeiro (2015) critica o fato de que o que as docentes chamam de “trabalhar a compreensão”, na verdade, diz respeito somente a um número limitado de questões que não parecem contribuir, de forma efetiva, para a construção do sentido do texto.

Nos deparamos, assim como Cordeiro (2015), com uma certa incompreensão, por parte dessa docente, de como se dá o processo de formação do leitor. É interessante pensar como isso se coloca de modo contraditório, pois, a julgar pelo papel da leitura em sua rotina, ela parecia compreender a importância desse objeto de conhecimento e oportunizava situações de leitura, mas, talvez por estar presa a uma perspectiva reducionista da leitura, não desenvolvia uma diversidade de modalidades de leitura e estratégias de compreensão de textos escritos com as crianças.

A respeito das modalidades de leitura, observando suas práticas com

essa turma, verificamos que houve pouca variação no modo como se leu. O quadro abaixo demonstra que, nessa turma, a leitura esteve presente das seguintes formas:

Quadro 22 – Modalidades de leitura nas aulas da Prof.3.

	Modalidade de leitura	Total
1	Leitura de texto em voz alta pela profa.	17
2	Leitura livre pelas crianças	5
	Total geral	22

Essas duas modalidades de leitura apareceram na rotina de trabalho da docente, mas a disparidade de oportunidades era grande, haja vista que a mestra centralizava o papel de ler para ela. Na maioria das aulas, a leitura era feita pela docente e eram momentos rápidos, pois não havia muita conversa sobre os textos. As leituras feitas pela docente eram de livros de sua escolha e, geralmente, aconteciam no início da aula e ela sempre apresentava autor, ilustrador, mostrava as imagens e depois passava o livro para que cada criança folheasse em sua banca. Os alunos se comportavam bem nessas situações de leitura, demonstrando atenção e interesse. Eis um extrato de aula que exemplifica esse modo de condução:

P: “– Olha, agora vamos prestar bem atenção que eu vou contar essa história aqui.”

Mostra o livro e faz cara de espanto.

P: “– Quem é essa aqui na capa?”

A: “– BRUXA! Bruxa da festa.”

P: “– Uma bruxa. Sim... feia ou bonita?”

A: “– Feia!”

P: “– Tá meio feia, né? O nome desse livro é Bruxa, Bruxa, venha à minha festa. Convidando a bruxa para uma festa. Quem escreveu essa história foi Arden Druce e quem fez as ilustrações, os desenhos foi Pat Ludlow. É uns nomes diferentes, né? É porque eles não são daqui, aí por isso, quem traduziu essa história para ficar na nossa língua, em português, para a gente poder ler, foi Gilda de Aquino. Agora vamos ouvir a história?”

E seguiu lendo com uma entonação envolvente.

(AULA 10-PROFA.3)

A docente contou a história de modo cativante e, embora não fizesse muitas intervenções durante a leitura sobre o texto, manteve as crianças envolvidas na escuta da história. Esse livro, de fato, tem ótima qualidade e é

muito interessante para essa faixa etária, mas observamos que o perfil de condução dela era de ler cuidadosamente as histórias, com leveza e alegria, deixando as crianças ‘vidradas’. Pedia atenção, somente no início, não precisando fazer interrupções ao longo do texto para chamá-las. Seu tom de voz tomava conta da sala e deixava todos curiosos para ouvir a história.

Embora a participação das crianças, ouvindo e folheando os livros após a leitura, fosse algo bom, pensamos que teria sido pertinente oportunizar um maior envolvimento das crianças nessas situações de leitura, seja deixando-os escolher livros, contar as histórias ou provocar maiores conversas sobre os textos.

As situações de leitura livre por parte das crianças, na sala de aula, não foram tão recorrentes e não se alongaram tanto, porém, foram momentos de que as crianças demonstraram gostar bastante. Nas 5/20 jornadas de aulas em que essas situações de leitura ocorreram, a vivência se deu da mesma forma, conforme exemplificado no extrato a seguir:

P: “– Olha, agora é para ler sozinho na banca. Vou chamando um por um para ir lá atrás escolher um livro e ficar no seu lugar lendo ele.”

Após todos estarem sentados e lendo, ela diz:

P: “– Se quiser, quando terminar o seu você pode trocar com o colega.”

(AULA 6-PROFA.3)

Essas possibilidades para escolhas eram facilitadas devido à existência de um grande expositor com livros literários presente na sala, que ficava de fácil e livre acesso às crianças. Assim, ainda que sem a orientação explícita da professora, os alunos costumavam fazer leituras para os colegas. Nessas situações pudemos observar que as crianças, grosso modo, preferiam ler juntas do que sozinhas, então elas faziam, a seu modo, a “recontação” das histórias escolhidas, umas para as outras. Como a maioria dos livros expostos já havia sido lida pela docente, então as histórias eram conhecidas e elas sabiam de cada uma quase que memorizadas.

Julgamos importante o acesso a uma diversidade de materiais de leitura e ressaltamos que é necessário que as crianças interajam com gêneros textuais e suportes variados, conhecendo suportes e gêneros de diferentes características (SOLÉ, 1998). No caso dessa turma, com exceção de uma

situação de leitura da parlenda, colada em um cartaz na sala, e da cantiga e um conto, que compunham a atividade do livro didático, todos os textos lidos tinham o livro literário como suporte.

Houve pouca variação nos gêneros lidos nessa sala, visto que, ao longo das 20 jornadas de aulas observadas, a turma acessou apenas 6 diferentes gêneros. O quadro abaixo os apresenta:

Quadro 23 – Gêneros textuais lidos nas aulas da Prof.3.

	Gêneros textuais lidos	Total
1	Conto	9
2	Poema	2
3	Parlenda	1
4	Cantiga	1
5	Imagens	1
6	Biografia	1
	Total geral	15

Observa-se que houve um predomínio de leituras de gêneros literários e narrativas voltadas para o público infantil. Apresentamos, com o quadro abaixo, todos os textos que foram lidos pela docente para as crianças ao longo dos dias de observação.

Quadro 24 – Textos lidos nas aulas da Prof.3.

Gênero	Título	Autor
Conto	Minhocas comem amendoim (lido em 2 aulas)	Andre Telles
	O lobo e os sete cabritinhos	Livro didático
	Volta ao mundo em 52 histórias (João Preguiça)	Neil Philip
	Eu tenho uma deficiência física	Rose Elaine S. Machado (Coleção Inclusão Educacional)
	Não vou dormir	Cristiane Gribel
	Bruxa, bruxa, venha à minha festa (lido em 2 aulas)	Arden Druce
	“Ervilina e o Princês” ou Deu a louca na Ervilina	Silvia Orthof
	Quer brincar de pique esconde?	Isabela e Angiolina
	Mestre gato e comadre onça	Carolina Cunha
Poema	Ciranda brasileira	Elias José
	Isto é um poema que cura peixes	Jean-Pierre Siméon
Parlenda	O sapo dentro do saco	Tradição popular
Cantiga	O sapo não lava o pé	Tradição popular
Imagens	O livro estreito	Caulon
Biografia	No tempo que os bichos falavam	J.Borges

Consideramos que o repertório acessado pela turma tinha bastante qualidade, sendo a maioria dos livros parte do acervo de obras complementares enviados pelo governo federal para as escolas públicas. Contudo, constatamos que as práticas pedagógicas dessa professora não buscavam priorizar momentos de conversa sobre os textos, propondo questões de compreensão. Sabemos que as conversas planejadas sobre os textos são importantes na formação de leitores, pois podem ajudá-los a aprender como ler o texto de forma mais reflexiva, além de possibilitar ao docente uma avaliação da compreensão dos alunos (BRANDÃO e ROSA, 2011).

Entendemos que as possibilidades de trabalho decorrentes dos textos acessados durante as aulas observadas colocar-se-iam como aspecto

fundamental no trabalho pedagógico com esse eixo. A pesquisa de Paula e Morais (2008) se deparou com a oferta de uma boa diversidade de gêneros textuais em duas coleções de livros didáticos para Educação Infantil. No entanto, os pesquisadores identificaram que esses gêneros não eram explorados de modo que a criança desenvolvesse alguma reflexão ou conhecimento mais específico da linguagem escrita. Ou seja, encontravam-se bons textos, porém, não havia praticamente nenhuma atividade de compreensão leitora, mas um ensino sistemático e prioritário de relações som-grafia com famílias silábicas e outras alternativas afins. Dados que também dialogam com o estudo de Cordeiro (2015), onde a alfabetização tomava o foco do trabalho com os textos.

A turma em análise pareceu convergir com essas práticas. Conforme dito anteriormente, a conversa e questionamento sobre os textos lidos não era algo costumeiro nesse grupo-classe. Dentre as situações de leitura observadas, a Professora 3 só investiu em três estratégias de compreensão leitora, conforme o Quadro 23, abaixo.

Quadro 25 – Total de perguntas que mobilizavam diferentes estratégias de compreensão leitora nas aulas da Prof.3.

	Estratégias de compreensão leitora	Total
1	Localização de informação	1
2	Extrapolação	2
3	Inferência	3
	Total geral	6

As perguntas eram bem pontuais e não desenrolavam uma grande reflexão sobre o texto lido. Abaixo apresentamos o extrato de uma situação envolvendo questões de localização de informação e extrapolação.

*Após iniciar a leitura do livro “Minhocas comem amendoim”
(segundo dia de leitura do mesmo livro)*

P: “– Quem é que come amendoim?”

A: “– Minhocas!”

P: “– E vocês, gostam de comer o quê?”

As crianças seguem respondendo ao mesmo tempo.

(AULA 2-PROFA.3)

Embora aparente haver uma tentativa de aproximar a discussão do livro à vivência das crianças, a docente acabava “fugindo do texto” e do assunto

tratado, pois não desenvolvia uma conversa sobre o texto em si e, ao extrapolar não tecia ligações diretas com o livro.

As perguntas de inferência foram feitas durante a leitura do livro 'Bruxa, bruxa, venha à minha festa', conforme extrato:

P: “– Quem será que o tubarão vai querer convidar?”

A: “– Peixes!”

P: “– Quem será que o unicórnio vai querer convidar?”

As crianças ficam eufóricas e dão várias respostas ao mesmo tempo.

P: “– Esse lobo parece de qual história? Então ele vai convidar quem”

A: “– Lobo mau! Ele vai chamar a chapeuzinho.”

(AULA 10-PROFA.3)

Nesse momento as crianças estavam bem envolvidas na história e demonstravam sentir-se interessadas a responder à questão colocada pela docente. Apesar disso, consideramos que essa foi uma situação muito breve e pouco reflexiva.

A análise que podemos fazer a partir dos dados relacionados a esse eixo de ensino demonstra que ainda parece haver, por parte de alguns docentes, uma dificuldade em conceber a leitura como compreensão e, conseqüentemente, em propor um ensino sistemático das estratégias de leitura. Questões que, a nosso ver, são primordiais na formação de um leitor ativo e consciente.

A respeito da formação leitora, também Santos e Moura (2015) afirmaram que as crianças podem desenvolver, de forma significativa, a compreensão leitora, participando de situações de leitura e sendo convidadas a refletir sobre os textos. Ao realizarem sessões de leitura coletiva e individual de textos narrativos literários com crianças de três a quatro anos, as autoras verificaram que os pequenos apresentaram bons níveis de compreensão desses textos, demonstrando a capacidade de identificar personagens, e a situação inicial e/ou detectar o problema parcialmente; identificar personagens, a situação inicial e o problema e/ou o desfecho parcialmente, e, em menor proporção, as crianças identificavam todas as informações mais os elementos de recheio.

No caso da turma 3 por nós observada, vimos que foram dadas poucas oportunidades para as crianças avançarem em seus processos de compreensão leitora, visto que as reflexões propostas a partir dos textos lidos foram muito poucas e as questões mobilizadas, bem como as modalidades de leitura,

demonstraram-se escassas.

A seguir traremos a discussão sobre as concepções e práticas de produção textual da docente 3.

4.9.2 Concepções e práticas ligadas ao ensino da produção textual da Professora 3

Durante as 20 jornadas de aula observadas, não presenciamos nenhum tipo de atividade envolvendo o eixo de *produção textual*. E quando questionada com relação às suas metas para o trabalho com esse eixo, a Profa.3 não foi tão clara, afirmando:

Aí eu já acho mais difícil... assim, eu não esperei, não tive o objetivo que eles já saíssem produzindo texto, assim um texto propriamente dito, até porque na idade deles eles não têm assim essa consistência, né?! Mas aí existem outras maneiras, eles podem produzir escritas de sílabas e de palavras. (ENTREVISTA-PROFA.3)

Ela não pareceu reconhecer o eixo da produção textual como importante para essa faixa etária, não considerou sequer a hipótese de escritas de textos coletivos, tendo a professora como escriba e, novamente, como fez na resposta sobre o planejamento da leitura, reincidiu em aspectos relativos ao SEA. A respeito disso, Lopes (2003, p. 4) comenta da dificuldade em propor situações de escrita, pois

A ideia de que o que há para se ‘escrever’ na escola são letras, sílabas, palavras e, para os que avançam muito, frases, está de tal modo entranhada nas ideias e práticas dos professores que, mesmo quando, mediante estudos mais sistemáticos acerca das concepções mais atuais de alfabetização, avançam em sua compreensão e mudam suas ações, permitindo que as crianças escrevam e, nesse escrever, mediadas pelas intervenções do(a) professora, construam e reconstruam hipóteses/ideias sobre o sistema de escrita, o que é posto para escrever são, novamente, palavras e frases. Para que “avancem em suas hipóteses” e alcancem a escrita alfabética e, mais adiante, a ortográfica”.

No entanto, cremos que a realização de produções textuais, ainda que tendo professor como escriba também são possíveis, pertinentes e necessárias desde a Educação Infantil. O RCNEI (BRASIL-MEC,1998), duas décadas atrás, já defendia essa prática, afirmando que “...é em atividades desse tipo que elas

começam a participar de um processo de produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente” (p.146).

Além disso, ademais do fato de reconhecer que crianças pequenas já são capazes de produzir textos, há estudos demonstrando que a produção textual possibilita a enunciação das crianças por meio de diferentes linguagens. Gontijo e Goes (2017), ao discutir como crianças entre 4 e 5 anos de idade de uma instituição educativa infantil pública produziam textos mediante os incentivos recebidos, verificaram que, com apoio do interlocutor, as crianças produzem textos, empregando desenhos, escrita e gestos para tecer diálogos com destinatários imaginários, que, no caso, eram os personagens de uma história infantil.

Infelizmente, na prática por nós observada, as crianças não foram estimuladas a produzir textos, nem com apoio da docente com escriba, nem utilizando outras linguagens. É possível que, no ponto de vista da professora, esse eixo seja concebido como tendo um nível de dificuldade muito grande para as suas crianças.

Quando questionada sobre o uso de recursos didáticos no trabalho com esse eixo, a docente reafirmou seu posicionamento de incompreensão da possibilidade de produção textual pelas crianças dessa faixa etária, respondendo:

Assim, como te falei, essa parte de produção de texto eu acho que não cabe muito, é difícil ainda para eles. Eu acho que esse aspecto é muito importante. Agora o recurso, só sendo eu o recurso, né?! Porque aí eu que escreveria... mas eu faço mais para eles escrever letras, sílabas, texto não faço muito não, sabe?! (ENTREVISTA-PROFA.3)

Reiteramos nossa posição contrária à exposta pela docente, julgando extremamente necessário e possível produzir textos com crianças pequenas, inclusive a partir do que ela coloca, de modo explícito: tendo a professora como escriba. A concepção e ausência de prática da professora 3 confirma a urgência de maiores reflexões sobre o ensino desse eixo na Educação Infantil, sobretudo no que refere a formações continuadas.

Trataremos, agora, das concepções e práticas referentes ao ensino do

SEA dessa docente.

4.9.3 Concepções e práticas ligadas ao ensino da apropriação do SEA da Professora 3

As situações envolvendo atividades de apropriação do SEA ocorreram em 12 das 20 jornadas de aulas observadas; no entanto, representaram apenas 0,7% do tempo total das jornadas. Dentre os dias em que esse eixo foi trabalhado, houve uma variação de tempo de 3% a 28% da jornada diária. Tais dados revelam que a apropriação do SEA não estava presente de forma extenuante nessa turma.

A respeito do planejamento de metas para o ensino desse eixo, a docente respondeu que:

De início o reconhecimento deles das letras, do nome próprio, associando a primeira letrinha do nome dele com outras palavras, identificando o que é igual... que o A de abacaxi é o mesmo A de André, de Anderson. Eles irem percebendo isso para depois começar a ir associando e identificando outras palavras. (ENTREVISTA-PROFA.3)

A reflexão sobre os nomes próprios das crianças nos parece muito pertinente, pois “o nome próprio como modelo de escrita [funciona] ... como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.221). Na sala havia um cartaz com a listagem dos nomes das crianças da sala, porém não presenciamos nenhuma atividade envolvendo-a.

A docente citou algumas habilidades importantes no processo de apropriação do SEA, contudo, sua resposta seguiu uma linha quase idêntica nos eixos de leitura e produção textual, como se ela não distinguísse cada um deles de forma tão clara.

A respeito da definição dessas metas, a docente afirmou:

Nada é determinado, sabe? A rede, assim, não tem uma orientação muito específica para Educação Infantil não. A gente recebeu já no finalzinho do ano uma proposta pedagógica, então acho que no próximo ano vai ser diferente, porque vai ter essa

proposta e já tem a Base (BNCC). Mas até então é a gente por a gente mesmo, sabe? A gente vai testando e tentando fazer o melhor... ver quais as práticas que melhor funcionam... mas aí sem muita orientação e suporte mesmo. (ENTREVISTA-PROFA.3)

A fala nos parece preocupante, visto que sugeria não haver uma clareza, por parte da docente, sobre o projeto pedagógico de sua rede de ensino ou o perfil de saída das crianças, ficando tudo a critério dela mesma decidir, sem maiores discussões. Vale ressaltar que os tempos para planejamento nessa rede praticamente não existiam, pois não havia quem substituísse a docente para a aula-atividade. A participação docente na definição dos objetivos de trabalho com as crianças parece-nos fundamental, pois o professor é quem gerencia a prática pedagógica e tem papel central na mediação dos conteúdos (LEAL e RODRIGUES, 2011). Mas, nesse caso, parece ser delicado pensar sobre como a professora, sozinha e “sem tempo”, teria a responsabilidade de definir as metas de sua turma.

Seguimos a discussão apreciando as suas práticas. O quadro abaixo apresenta as atividades de apropriação do SEA desenvolvidas por esta docente durante as 20 aulas observadas.

Quadro 26 – Atividades do eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética propostas nas aulas da Prof.3.

	Atividades	Total
1	Escrita do nome próprio sem ajuda	7
2	Escrita de letras/sílabas	8
3	Escrita espontânea de palavras	3
4	Cópia de palavras	10
5	Leitura de palavras	5
6	Identificação ou nomeação dos nomes das letras	1
7	Comparação/identificação de letra/sílaba inicial de palavras	2
8	Recitação da família silábica	10
	Total de Atividades	46

As atividades apresentadas no quadro foram contabilizadas pela quantidade de dias de aula em que apareceram, e não pela quantidade de vezes

que cada tipo de atividade foi promovido para as crianças. Assim, era comum que, em um mesmo dia de aula, os discentes tivessem realizado cada tipo de atividade por mais de uma ocasião.

O quadro mostra que durante as 20 jornadas de aula observadas, nos deparamos com 10 dias com atividades para apropriação do SEA. A partir da observação do quadro, identificamos que a atividade de recitação da família silábica e a cópia de palavras eram as mais recorrentes na prática dessa docente.

As cópias aconteciam muito, conforme apontado no quadro, porém o tempo dedicado a isso e o quantitativo de palavras copiadas não era grande, já que a maioria das situações se referia aos momentos de cópia de atividade de casa, que não eram longas.

A docente costumava trabalhar, diariamente, com palavras de uma mesma ‘família’ silábica. O extrato abaixo demonstra um pouco do modo como ela desenvolvia essa prática.

Após a leitura do livro, a docente convida as crianças a lerem a parlenda no cartaz.

P: “– Agora vamos ver a parlenda do sapo? Vamos lá!”

Ela lê apontando para as palavras no cartaz e as crianças repetem.

P: “– Agora vamos cantar essa do sapo?”

Todos cantaram juntos enquanto ela apontava para as palavras no cartaz.

P: “– Lembra qual é a letrinha que faz o sapo? Que letrinha é essa aqui?”

A: “– SA!”

P: “– A letrinha é S. Junto com A fica SA. E S com E? SE. S com I? SI. S com O, SO e S com U fica SU. Vamos ler aqui, olha... SA de SAPO, SE de SELO, SI de SINO, SO de SOL e SU de SUCO. Agora eu vou chamar cada criança que (es)tiver comportada para achar a palavra SAPO e colar em cima da mesma palavra. Essa que eu vou dar é SAPO, S-A-P-O, e vocês vão ter que achar igual, SAPO.”

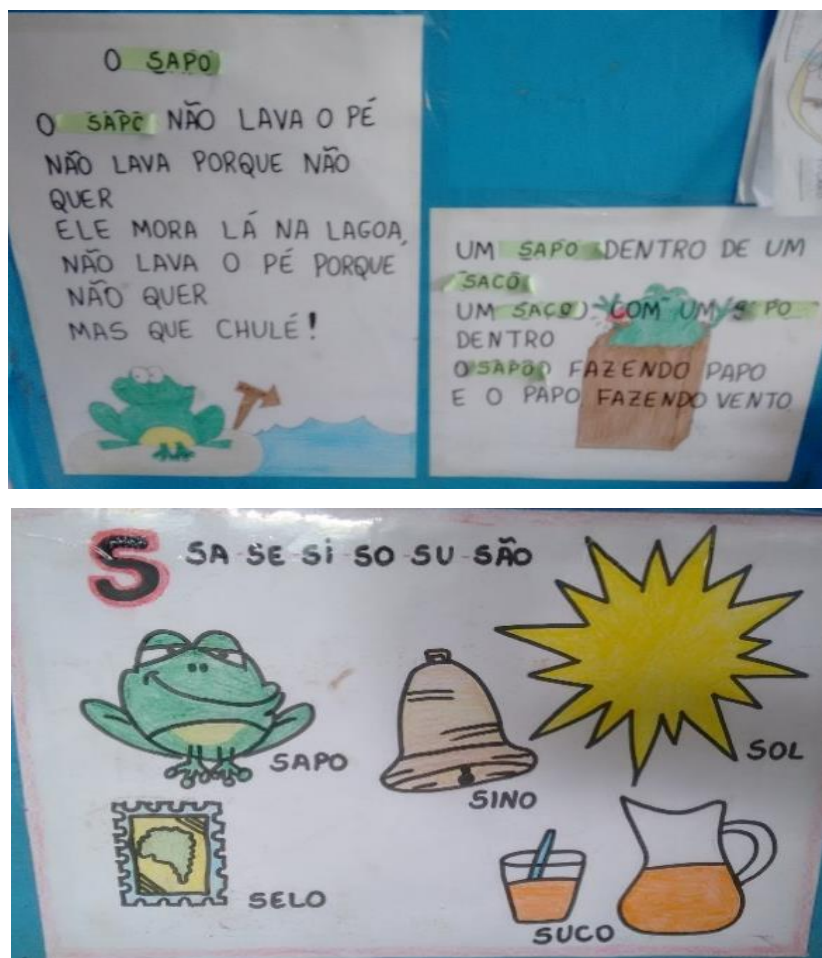
Após concluir ela retomou ao cartaz e pediu que relessem a família silábica.

(AULA 1-PROFA.3)

As figuras abaixo apresentam os materiais relacionados com a vivência relatada acima.

Figura 8: Exemplos de cartazes utilizados para ensino do SEA expostos

na sala da Profa. 3



Segue o relato com

a continuidade da atividade:

Terminada a exploração do cartaz, ela entregou os livros.

P: “– Aí no livro tem a mesma musiquinha do sapo que a gente cantou. Eu vou dizer algumas palavras e vocês vão ter que encontrar elas aí e sublinhar, vamos lá? Primeiro é SAPO.”

As crianças acham com facilidade.

P: “– Tá vendo como vocês já sabem ler SAPO. Agora procura LAVA.”

A: “– É com o A, tia?”

P: “– É com o L e o A, LA.”

Depois de um tempo, registra no quadro.

P: “– Agora, começando com o mesmo pedacinho de LAVA, vai procurar LAGOA”

As: “– Agora já lembrei do LA.”

P: “– Isso, a gente já trabalha o LA... e aí nessa música ele tá aparecendo em duas palavras diferentes, tá vendo? Agora vamos procurar a palavra NÃO.”

As crianças acham rápido.

P: “– Quero que circule agora a palavra CHULÉ! Quem sabe como é?”

As crianças demoram um pouco, pois ficam tentando encontrar uma palavra com X... até que a docente escreve no quadro.

P: “– Essa aí tem o som X, mas ela escreve com CH, que também faz o som de X. Quando vocês tiverem maior vão entender bem disso.”

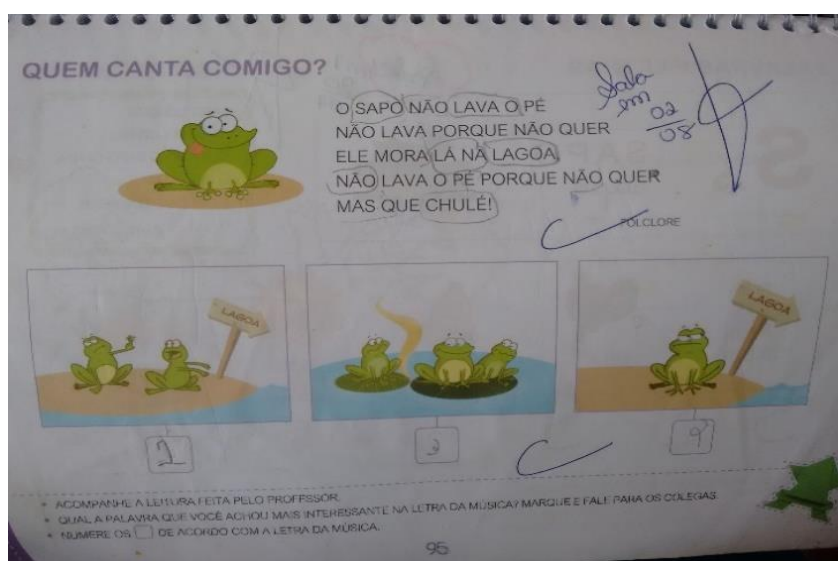
Ela pede que as crianças façam a leitura das palavras e vai, de banca em banca, conferindo.

Depois realizam a questão proposta no livro.

(AULA 1-PROFA.3)

Abaixo a ficha com a atividade citada no relato.

Figura 9: Exemplo de atividade do livro didático



O modo como a professora conduziu a atividade envolveu a turma e possibilitou uma simples reflexão a respeito das semelhanças entre as palavras. Com relação ao que estava proposto no livro, observa-se que a docente fez uma adaptação da atividade, dando continuidade à sua proposta de leitura e identificação de palavras. O exemplo reitera os objetivos expostos em sua fala.

A leitura de palavras geralmente acontecia nesse contexto, onde a docente solicitava a identificação de uma palavra diante de uma atividade. A figura 9, por exemplo, mostra algumas palavras que foram circuladas no texto, a partir desse tipo de comando. Ou seja, quase sempre a leitura era feita para “encontrar uma palavra”.

Uma das vezes, essa situação de leitura de palavras se deu de forma diferente, um pouco mais livre, pois, ao invés de ela pedir que lessem uma determinada palavra, deixou que a criança identificasse, através da leitura, que palavra era. O relato traz a situação:

P: “– A gente tem aqui a lista com o nome de todas as crianças da nossa sala. Cada um já sabe o seu e também alguns dos seus amigos, aí hoje, ao invés de mostrar o seu, tia vai querer que você leia um da ordem. Vou chamar um por um para ler.”

Primeiro vai ser você, venha. Leia esse primeiro nome aqui.

A: “– O meu é esse.”

P: “– Isso, esse é o seu. Agora leia esse daqui, de quem é esse nome?”

A: “– Já sei! Anderson que começa com A.”

P: “– Muito bem! Olha como já tá sabendo ler o nome do amigo. Uma menina agora, venha você.”

A: “– Eu sei ler o de Maria que é minha amiga.”

P: “– Muito bem! Olha que só tem criança esperta aqui! Mas leia esse daqui, agora!

A menina ficou sem saber e, como se tratava de uma criança que não estava em sala, a docente deixou todos ajudarem. Uma aluna identificou e a professora perguntou:

P: “– Emily, como você conseguiu ler que era Eduarda?”

A: “– Porque eu sei que começa parecido com o meu, o da gente fica junto.”

E seguiu solicitando as leituras.

(AULA 2-PROFA.3)

Foi um momento muito rico, pois as crianças puderam criar estratégias para realizar a leitura do nome de seus colegas, refletindo, de forma espontânea, sobre as semelhanças com os seus nomes.

A escrita de letras aconteceu tanto em atividades de ficha, como no livro, conforme exemplos:

Figura 10: Exemplo de atividade para ensino do SEA da Profa. 3

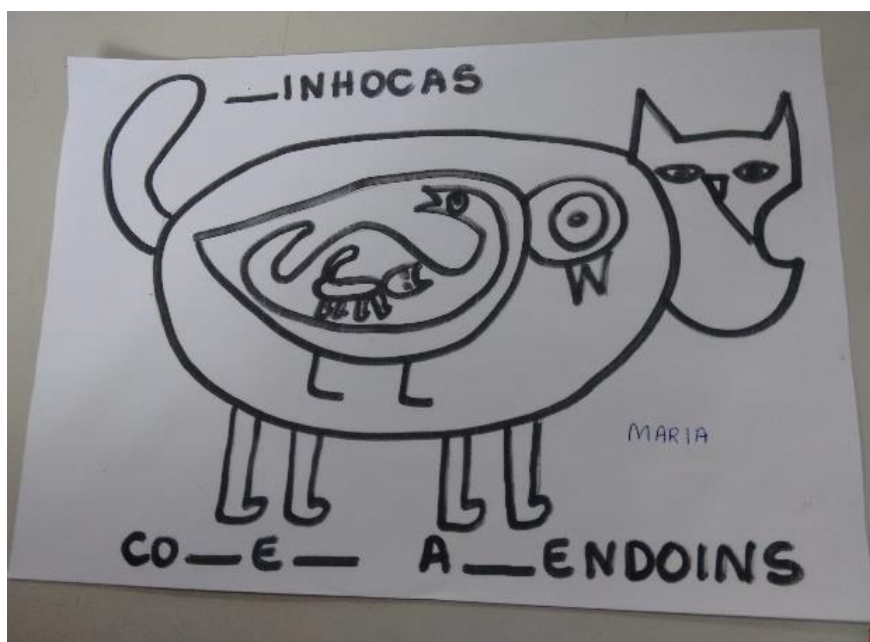
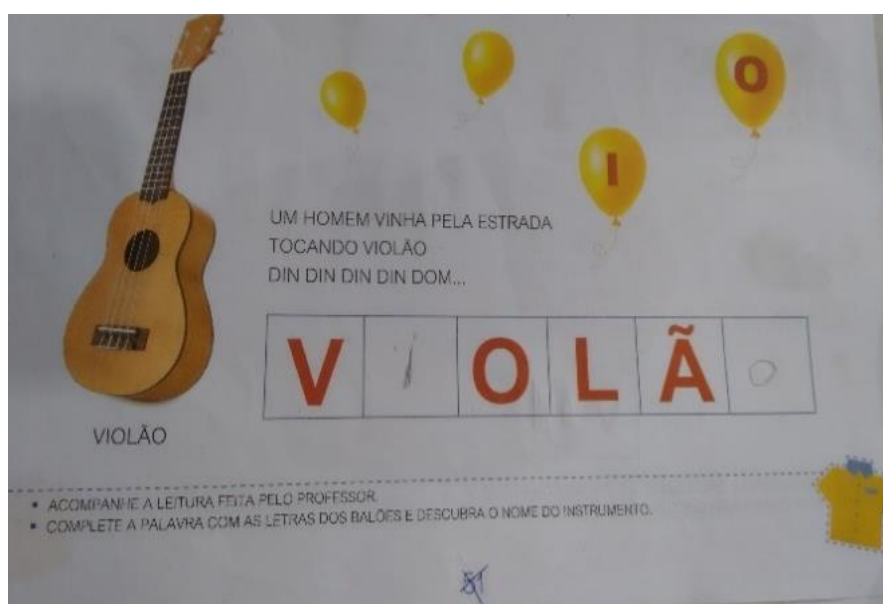


Figura 11: Exemplo de atividade para ensino do SEA do LD da Profa. 3



Nessas situações, a docente procurava explorar o nome das letras e sua sonoridade, fazendo repetições do som da letra e tentando mostrar outras palavras que também tinham as mesmas letras. Contudo, conforme exposto nas imagens das atividades, ficou evidente que havia a tentativa de um controle sobre as letras que poderiam ser escritas pelas crianças, de modo que os discentes só eram solicitados a escrever letras que já teriam sido previamente trabalhadas em sala. Desse modo, não presenciamos situações de escrita espontânea de letras.

Em uma das aulas, foi trabalhada a identificação ou nomeação dos nomes das letras por meio de um bingo. A docente entregou cartelas e feijões, e foi chamando as letras, sem dar dicas sobre elas. Ela trouxe alguns prêmios simples e distribuiu entre os 4 ganhadores. As crianças demonstraram conhecer o nome das letras, pois iam marcando com autonomia. O jogo foi divertido e as empolgou, tornando-se um momento significativo, que possibilitou a retomada de um conhecimento.

A atividade de escrita espontânea de palavras foi proposta somente em 3 das 20 aulas observadas. Foram momentos de duração rápida, onde geralmente havia a proposta de escrever uma única palavra, conforme fica explicitado no extrato abaixo:

Após a leitura de um dos cordéis do livro *Ciranda brasileira – Aniversário do Macaco* –, a professora entrega uma ficha onde e diz:

P: “– Agora quero que cada um escreva a palavra MACACO do seu jeito. Depois vai desenhar o macaco da história na folha e aí vai colar essa ficha com o nome que você escreveu embaixo. Faça da melhor maneira que conseguir, sem olhar pelo de ninguém.”

(AULA 7-PROFA.3)

As crianças escreviam, mas não havia nenhuma reflexão posterior a isso, pois todos eram direcionados ao desenho e não era mais retomada a escrita da palavra. Consideramos que, nesse momento, a docente perdeu a oportunidade de olhar como foi a escrita das crianças e chamá-las a refletir sobre essa escrita.

A análise das práticas relativas ao ensino desse eixo demonstrou que a Profa.3 propôs atividades que estavam em sintonia com os objetivos indicados por ela em entrevista, mas a quantidade, variação e tempo das atividades de apropriação do SEA apresentou-se muito baixa.

Nessa turma houve ausência total de atividades de promoção da consciência fonológica. Esses dados diferem do estudo de Moraes, Albuquerque e Brandão (2016), que encontraram evidências de um ensino, para as crianças de 5 anos, que oportunizava um convívio significativo e reflexivo com a linguagem escrita. As duas práticas observadas pelos autores revelaram um cotidiano de imersão no mundo de textos escritos e na exploração das palavras. Uma das professoras, inclusive, propôs várias situações envolvendo jogos com palavras, explorando rimas, aliterações, comparações sobre os tamanhos das palavras e outras reflexões fonológicas sobre o SEA. Mediante tais estímulos, os avanços daqueles alunos foram evidentes, pois, ao analisar a evolução das crianças das duas turmas, no processo de compreensão do SEA, Moraes, Albuquerque e Brandão (2016) evidenciaram grandes progressos.

4.9.4 Concepções e práticas da Professora 3 ligadas ao ensino da oralidade

Reiteramos que a *oralidade* não foi foco de nossa pesquisa, mas, durante a entrevista, ao questionarmos sobre o planejamento de metas para cada um

dos eixos da Língua Portuguesa, também buscamos saber de seus objetivos para o ensino desse eixo. A respeito disso, a Profa. 3 afirmou:

Eu acho que esse aspecto é muito importante. Eu procurei fazer com que eles aprendessem a falar, corretamente, a saber se colocar direitinho para as outras pessoas. Acho que isso aí é muito o foco do Infantil, trabalhar bem esse aspecto da oralidade, organizar as conversas, ajudar nessa parte mesmo da expressão oral, né?! (ENTREVISTA-PROFA.3)

A afirmativa da docente estava de acordo com as propostas há duas décadas já formuladas pelo RCNEI (1998), que já enfatizava a utilização da linguagem para conversar, brincar, comunicar e expressar opiniões, necessidades, preferências, sentimentos e vivências como um dos objetivos para as crianças de 4 a 6 anos.

A respeito dos recursos didáticos para o trabalho com o ensino da oralidade, a docente afirmou:

Assim, essa parte da fala... eu acho bem importante para eles, até por conta da idade que eles estão. E também é até mais fácil de se trabalhar, porque nem tem tanta necessidade de recursos, assim, coisas mais concretas... tudo pode ajudar, toda hora eles estão falando. Mas aí eu procuro falar sempre do jeito certo e corrijo quando eles erram as palavras. Eu acho que os livros e jogos ajudam nisso, porque eles veem as imagens e querem dizer o nome das coisas, querem conversar sobre elas. Então é mais ou menos assim que eu faço... as , quando é algum dia de apresentação, eu boto eles para cantar ou falar algo, são algumas formas de trabalhar essa parte da fala, né? Faço mais ou menos assim. (ENTREVISTA-PROFA.3)

A professora atribuía um tom de “facilidade” ao ensino da oralidade, por compreender que todo evento comunicacional a envolve, contudo, julgamos que também é importante propor situações interacionais orientadas. Nesse aspecto, ela exemplificou apresentações, mas, curiosamente, não citou rodas de conversas, geralmente comuns em salas de aula da Educação Infantil.

Outro ponto que chamou a atenção na fala da docente, foi o aspecto da correção da língua, pois é possível que não haja uma reflexão tão aprofundada sobre a variação linguística. Os livros e jogos mencionados eram, de fato, utilizados como promotores de conversas informais entre as crianças, como pudemos observar em algumas ocasiões.

Em pesquisa sobre o trabalho com a linguagem oral na Educação infantil,

Costa (2009) identificou que três eventos eram recorrentes nas quatro turmas observadas: a roda de conversa, as brincadeiras diversificadas e as brincadeiras de professora. Contudo, a autora revelou que, embora tenha visualizado alguns eventos que oportunizavam uma interação verbal positiva, em diversas situações, aquilo que deveria ser um espaço de produção de enunciados, colocava-se como exercício de reprodução. Em algumas situações de rodas de conversa, por exemplo

o dizer das crianças era dirigido pelas professoras, ora para a reprodução dos sentidos veiculados pelo texto escrito, quando a roda era organizada para a leitura de histórias e conversas, ora para a reprodução de sentidos presentes no discurso pedagógico, fato que resultou na desconsideração, na maior parte das vezes, da fala das crianças. A não consideração do dizer das crianças reduziu bastante as possibilidades de constituição de sentidos e de interação com o outro por meio do texto oral. (COSTA, 2009, p.6)

Tal situação revela uma necessidade de repensar as situações pedagógicas de desenvolvimento da oralidade, bem como o papel do professor como mediador dos espaços e tempos de interlocução.

No caso da prática pedagógica da Professora 3, alvo de nossa reflexão, embora tenhamos presenciando várias situações interacionais entre a turma, durante o acompanhamento das 20 jornadas de aulas, não observamos vivências mais organizadas e aparentemente planejadas com intencionalidade, que privilegiassem o desenvolvimento da oralidade, contemplando os objetivos expostos pela docente. Não houve, por exemplo, momentos de rodas de conversa, nem apresentações por parte das crianças, apenas conversas informais e não dirigidas, entre todos em sala, mas nada muito estruturado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, cujo objeto de estudo foi o ensino da modalidade escrita da língua na Educação Infantil, tivemos como objetivos específicos:

- Caracterizar a prática das professoras, o cotidiano de suas salas de aula, a fim de identificar suas rotinas e o lugar dedicado ao ensino da língua portuguesa – e, especificamente, da sua modalidade escrita – no último ano da Educação Infantil;

- Identificar e analisar as concepções e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa das professoras investigadas, de modo a conhecer que atividades priorizavam, e como as conduziam; e

- Identificar os recursos didáticos (comercializados, disponibilizados ao grande público ou criados pelas docentes) que as professoras estavam usando para ensinar a notação alfabética e para praticar a leitura e escrita de textos, a fim de ver os critérios para sua escolha e a coerência com as concepções que elas, docentes, expressavam.

Com relação ao primeiro objetivo específico, a análise dos resultados demonstrou que as três professoras desenvolviam suas práticas a partir de uma rotina estruturada de trabalho, onde as vivências costumavam seguir um sequenciamento organizado e pertinente. Vale ressaltar que, embora a rede privada apresentasse mais conforto, na sala de aula, e uma auxiliar todo o tempo com a docente, em termos disciplinares, a turma, que era bem mais numerosa (25 alunos), era também mais agitada, mas, mesmo assim, a docente conseguia que as crianças produzissem bastante, e de forma coerente.

Nesse aspecto, no que se refere às crianças, percebemos que as da Professora 2 seguiam o mesmo nível de agitação, com alguns problemas de agressividade. Além do modo de se relacionar da docente, consideramos que a rotina mais ‘pesada’ de atividades contribuía para o movimento mais intenso da turma. Com relação ao tempo de atividade, as duas docentes da rede pública costumavam seguir a mesma linha de manter o tempo final da jornada mais livre. Ainda assim, as duas diferenciavam-se pelo fato de que as atividades da Profa.2 eram mais longas e a sua relação com a turma era um pouco menos tranquila do que a da Profa.3.

Não se trata de uma comparação sobre as condições de trabalho no espaço público ou privado. Essa discussão é importante, mas não foi assumida nos objetivos desse estudo. Nesse ponto, buscamos discutir sobre a estruturação do trabalho docente, o modo como aconteciam as rotinas das aulas do último ano da Educação Infantil e o que percebemos, a partir dos dados, é que uma rotina mais organizada e sistemática rende um dia letivo mais produtivo e prazeroso.

Fora isso, é fato que

além desse aspecto sintático das rotinas (a organização das atividades), elas possuem também outras dimensões que precisam ser destacadas. É muito importante analisar o conteúdo das rotinas. No fundo, elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto; (...) Isso nos permite “ler” qual é a mensagem formativa de nosso trabalho. (ZABALZA, 1998, p.52)

Nesse sentido, o que a observação das rotinas nos diz é que enquanto uma das docentes, a Professora 1, organizava o tempo escolar de modo a priorizar o trabalho educativo das crianças; a Professora 2 parecia ter uma necessidade de construir sua prática em cima de momentos exaustivos de atividade e a Professora 3 parecia manter-se em um meio termo. Tais percepções ficaram mais claras nas análises das aulas.

Essa reflexão referente às diferentes mediações de cada uma das professoras observadas pode ter algum tipo de relação com o tempo de experiência das docentes, tendo a Professora 2 o menor tempo de atuação na Educação Infantil.

Nesse aspecto, vale ressaltar que as rotinas, embora organizadas, não respeitavam totalmente a dinâmica das interações e brincadeiras propostas para a Educação Infantil, o que pode ter a ver com o fato das turmas estarem inseridas em escolas para crianças dos anos iniciais, e não especificamente somente voltada para as crianças pequenas.

A respeito do lugar das atividades de Língua Portuguesa no conjunto de situações de ensino-aprendizagem observadas em cada turma pesquisada, identificamos que todas aparentavam priorizar a linguagem escrita em suas práticas, no entanto, ao contabilizar o tempo real investido e analisar o percentual que isso representava na rotina geral da turma, vimos que em todos os casos

era muito pequeno. Verificamos que as três professoras não trabalharam com os eixos didáticos da linguagem de forma exaustiva. Os tempos de trabalho com a língua tendiam a ser pequenos, demonstrando que havia pouca aproximação das crianças com esse objeto de estudo.

Pareceu-nos extremamente pequeno o tempo vivenciado em práticas de leitura e compreensão de textos. Ele variou entre apenas 3% e 5% da duração total das jornadas e, na turma da Professora 2 ocorreu apenas em 6 dos 20 dias observados. Se considerarmos que aquele curto tempo envolvia tanto a escuta de textos lidos, o manuseio livre das obras, como atividades de reconto ou compreensão leitora, deduzimos que as crianças foram pouco estimuladas, por exemplo, a desenvolver habilidades de compreensão e a motivar-se mais por explorar livros destinados a crianças pequenas.

Ainda mais preocupante que o trabalho com a leitura, foi o da produção de textos, que, grosso modo, sequer apareceu. Porém, pesquisas como a de Girão; Brandão (2014) e Gontijo; Goes (2017) têm demonstrado a possibilidade de trabalhar com esse eixo na Educação infantil, mobilizando saberes necessários à escrita de diferentes gêneros nas crianças pequenas.

Observou-se que o eixo de ensino do SEA era o que costumava estar mais presente nas práticas das três docentes, variando de 6% a 22% do tempo total das 20 aulas observadas em cada turma. Assim como no estudo de Castro, Silva, Lima e Moraes (2016) sobre concepções e práticas a respeito do ensino da escrita na Educação Infantil, adotadas por docentes da rede municipal de Recife, identificamos que havia uma oscilação entre as posições de “Ler e Escrever com significado na Educação Infantil” e a “Obrigação da Alfabetização”.

Cabe assinalar que a professora 2, que tão pouco leu textos com seus alunos, investiu em média 22% do tempo das jornadas em fichas e outras atividades que ensinavam o SEA, tendo feito isso em 18 das 20 jornadas que acompanhamos. Contudo, embora suas atividades demonstrassem certa qualidade, elas não estavam inseridas numa sequência mais ampla de trabalho, e possibilitavam pouca reflexão devido ao modo como a docente as costumava conduzir, sempre coletivamente. Além disso, como já dito no capítulo anterior, as propostas tornavam-se repetitivas e cansativas para as crianças.

Os dados referentes ao segundo objetivo específico, de identificar e

analisar as concepções e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa das professoras investigadas, de modo a conhecer que atividades priorizavam e como as conduziam, além do exame dos recursos didáticos empregados, buscou caracterizar de forma mais minuciosa como cada um dos eixos da linguagem era tratado pelas docentes. As práticas convergiram no sentido de verificar, como já dito, que muitas crianças têm concluído a etapa da Educação Infantil sem ter a possibilidade de vivenciar atividades de produção textual, visto que esse não foi um eixo privilegiado pelas três docentes.

O contato com a leitura, por outro lado, foi propiciado nas turmas, porém as modalidades de leitura, as possibilidades de conversas sobre os textos e as estratégias de leitura foram pouco variadas. As modalidades de leitura costumavam ser as mesmas nas três turmas, onde as docentes liam em voz alta para as crianças. Fora isso, houve também algumas possibilidades de realizarem leitura livre, mas esses momentos não eram tão frequentes. Um outro ponto convergente nas três práticas era a pouca proposição de questões sobre os materiais lidos, de modo que, praticamente, não se conversava sobre o que se lia. Como aspecto positivo, identificamos que ao menos houve uma mínima diversidade nos gêneros acessados e os textos apresentavam qualidade literária. Os dados parecem convergir com a pesquisa de Cordeiro (2015), onde havia uma percepção coerente sobre a leitura, porém entendia-se que a compreensão leitora seria uma decorrência natural do contato com os livros.

O ensino da apropriação da escrita, dentre os eixos da linguagem foi o mais trabalhado pelas três docentes pesquisadas, em termos de tempo. No entanto, os tipos de atividades não foram tão diversificados e não havia investimento na consciência fonológica. Estudos como o de Marinho (2015) e Barboza e Miki (2015) têm dados próximos, demonstrando que existe fragmentação no trabalho com a escrita na Educação Infantil, com poucas possibilidades de reflexão mais sistemática sobre tal objeto de conhecimento. Partindo disso, compreendemos que, grosso modo, as crianças poderiam ter sido mais estimuladas a refletir sobre a notação alfabética.

Nos chamou atenção o modo como as professoras costumavam trabalhar as sílabas a partir de suas 'famílias', traçando um certo controle sobre as palavras acessadas pelas crianças. Dentre as atividades realizadas nas três

turmas, percebemos que as crianças eram bastante solicitadas a escrever seus nomes próprios. Por outro lado, a escrita espontânea era bem menos explorada que a escrita convencional de palavras.

Nosso terceiro e último objetivo específico buscou caracterizar os recursos didáticos que estavam sendo usados para ensinar a notação alfabética e para praticar a leitura e escrita de textos, a fim de ver os critérios para sua escolha e a coerência com as concepções que elas, docentes, expressavam. Os dados revelaram que havia pouca diversidade de recursos e não houve, inclusive, diferença expressiva quanto à variação dos recursos entre as práticas das diferentes redes e professoras. As docentes costumavam indicar jogos, fichas de atividades, livros literários e didáticos como os recursos mais presentes em suas práticas.

Nesse aspecto, um ponto que nos chamou atenção foi o modo como esses recursos eram trazidos para a prática docente, pois na Rede Pública do Recife, havia uma política de inserção de materiais que não eram selecionados previamente pelos docentes e que se inseriam em projetos, de modo que os professores precisavam usar e ‘prestar contas’. Diferentemente disso, na rede privada da Profa.1 e na rede pública da Profa.3, havia, segundo elas, uma partilha na seleção e produção dos recursos didáticos.

É importante compreender que os recursos didáticos têm finalidades específicas, assim “deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina” (SOUZA, 2007, p. 111). Assim, nossa pesquisa aponta para a necessidade de compreender melhor como as docentes concebem esses recursos, como as gestões das redes de ensino lidam com a seleção dos mesmos e como a sua diversidade – ou não – pode contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças nessa etapa escolar.

A pesquisa, grosso modo, revela que ainda há dificuldades para conceber o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil. Por outro lado, a falta de definições e posicionamentos mais explícitos por parte dos programas oficiais sobre o que se deve fazer com aos eixos da Língua Portuguesa na Educação Infantil abre margem para práticas que vão em direções diversas ou que podem funcionar de modo um tanto aleatório. Ademais, compreendemos que as

reflexões sobre o tema são urgentes por concordarmos com Araújo (2016) que afirma:

o papel da Educação Infantil no letramento e alfabetização das crianças precisa ser debatido e compreendido, tanto em favor das práticas de leitura e escrita no próprio segmento da Educação Infantil, quanto em favor das práticas alfabetizadoras no ciclo da alfabetização. (p.2327)

Partindo do exposto, nosso estudo coloca como implicações pedagógicas a necessidade de se propor mais discussões a respeito dessa temática, a exemplo da formação continuada do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que no ano de 2017/2018 abarcou a etapa da Educação Infantil.

Nesse sentido, verificamos que a temática ainda requer muita discussão e aponta ainda a possibilidade de outros estudos sobre as práticas de ensino da modalidade escrita na Educação Infantil, de modo a ampliar as reflexões sobre esse objeto de estudo.

Diante de tais precedentes, seria interessante uma pesquisa mais aprofundada sobre o trabalho com os recursos didáticos utilizados para o ensino da modalidade escrita da língua na Educação Infantil, sobretudo na rede pública, onde, no contexto atual, emerge a adoção de livros didáticos de orientação aos professores pelo PNLD. Ainda nessa temática, julgamos interessante investigar mais sobre as fichas de atividades que compõem o ensino da escrita nessa etapa de ensino, tanto nas redes públicas quanto nas privadas, já que os poucos estudos que as focaram demonstram sua tendência à pouca qualidade e que a experiência e observação do que ocorre em nossas escolas sugere que o seu uso se propaga, sobretudo por estarem mais e mais disponíveis na internet.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, V. 14, n. 3 (42) – set./dez. 2003.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. A espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica (Orgs.). **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- ARAUJO, Liane Castro de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- BARBOZA, Deborah de Souza; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **A prática pedagógica e a função social da leitura e da escrita na educação infantil**. Abalf, 2015.
- BARZA, Valéria Suely Simões. **Crianças. Brincam, aprendem e compartilham conhecimentos sobre a língua materna através de jogos**. V EPEPE – V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, Petrolina, 2014.
- BOSCO, Zelma R. Notas sobre o nome próprio na aquisição da escrita. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, 47(1) e (2): 99-107, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação infantil**. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; SILVA, Alexsandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação revista quadrimestral**; Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez. 201

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Coedi. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. v. 1-2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. V. 1-2-3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2015.

BUENO, Leticia de Aguiar; NÔBREGA, Thais Fernandes Ribeiro. **A contação de história na rodinha: práticas orais letradas na pré-escola.** Abalf, 2015.

BUNZEN, Clecio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, 3.1:35-46, 2001.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética.** Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CAPOVILLA, Alessandra G. Seabra; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, v.12, n.1, p.55-64, jan./jun., 2007.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cad. Pesq.**, São Paulo (76): 41-49, Fevereiro, 1991.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Mercado editorial escolar e os sistemas apostilados de ensino: duelo de titãs, controle curricular da educação pública e cifras impressionantes. **Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Fortaleza-CE, 2012.

CASTRO, Angélica Patrícia Silva de Oliveira; SILVA, Lílian Rafaely Valença da; LIMA, Welainy Silva de; MORAIS, Artur Gomes de. **Ensino da escrita na Educação Infantil: concepções e práticas dos professores**. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

CHARTIER, Anne-Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. **Palestra apresentada na V Semana de Educação Victor Civita**. São Paulo, 2010.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. **O ensino da compreensão de textos na educação infantil: os saberes e as práticas das professoras**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **O trabalho com a linguagem oral na educação infantil**. In: 32º reunião anual da Anped – Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? Caxambú, 2009.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **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 de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 25ª ed. São Paulo: Cortez,

2010.

FURTADO, Thamirys Frigo; DEBUS, Eliane Santana Dias. **A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes?** Zero-a-Seis, ISSN 1980-4512 Florianópolis, Brasil.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. **Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica.** Revista Brasileira de Educação. v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. **Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes.** 2012.

GOIGOUX, R. & VERGNAUD, G. **Schèmes professionnels.** In J.-P. Bernié et R. Goigoux (Eds.) *Quels concepts pour quelle analyse de l'activité du professeur? La lettre de l'AiRDF*, n° 36, 2005.

GOIGOUX, R. **Rien de plus pratique qu'une bonne théorie? Si, deux! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement.** In M. Merri (Ed.): *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud.* Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2007.

GOMES, Cristina Maria. MORAIS, Artur Gomes. **Apostilados escolares de língua portuguesa na educação infantil: baixa qualidade das atividades de leitura e de produção de textos nos materiais do sistema de ensino Aprende Brasil.** CONBALF, 2015.

GONZALES, Keila Cristina Arruda Villamayor. **Linguagem escrita na Educação Infantil: perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

GUEDES, Rita de Cassia Eloia; SANTOS, Simone Rodrigues Martins; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. **Explorando as práticas de leitura na Educação Infantil.**

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.797-818, out., 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**. Vol.6, N°2[17], 46-63, junho de 1995.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender.** In.: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (orgs.) *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas práticas.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)** In.: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação Infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

_____. **Práticas de letramento na educação infantil: uma experiência em uma escola pública municipal do Recife.** In: IV Encontro de Pesquisa Educação em Pernambuco, Caruaru, 2012.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Por um Ensino-Aprendizagem da escrita como linguagem prática cultural.** In: 14º Congresso de leitura do Brasil - COLE, 2003, Campinas. III Seminário sobre letramento e alfabetização, 2003.

LUZ, Iza Rodrigues da. *Contribuições da sociologia da infância à Educação*

Infantil. **Revista Paidéia:** mai/2008. Disponível em: <
<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/919/693>> Acesso em
 22/10/2015.

MARINHO, Adriétt de Luna Silvino. **Ensino da escrita alfabética na Educação Infantil: desafios subjacentes à prática pedagógica.** 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, V.1, N.1, p.59-76, jan./jun. 2015.

_____. 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, V.1, N.2, p.161-173, jan./jun. 2015.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da Educação Infantil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, V.97, n.247, p;519-533, set./dez., 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, V.1, N.2, p.191-205, jan./jun. 2015.

MOURA, Marianne da Cruz ; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **As Rotinas na organização da Educação Infantil.** In: XVI Congresso Brasileiro de Educação Infantil, 2007, Natal. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Educação Infantil, 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. **L'école maternelle: un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous.** Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas

interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí: Ano 23, nº 79. Jan./Jun. 2008.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PESSOA, Ana C. R. G. **Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com textos na educação infantil**. In: Anped, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances** – Vol. III, Setembro de 1997.

PINTO, Milena Fernandes Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Diferentes práticas de ensino no último ano da educação infantil: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?** Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

RECIFE. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: Construindo Competências** / Prefeitura Municipal de Recife. Recife: A prefeitura, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n.34, 2007.

SANTOS, Ferraz Santos; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetizar letrando**. In.: Santos, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações [Online]**, 4 | 2008. Disponível em: <http://configuracoes.revues.org/498> Acesso em: 22/10/2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Aline Rafaela Lima e. **Aquisição da linguagem escrita a partir de jogos alfabéticos com crianças de 5 e 6 anos**. In: IV Encontro de Pesquisa Educação em Pernambuco, Caruaru, 2012.

SILVA, Giane Maria da. **Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SOARES, Magna. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil** - Ano VII - Nº 20 - Oralidade, alfabetização e letramento - Jul/Out, 2009.

SOARES, Magna. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2 (2014). Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294/298> Acesso em: 22/12/2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1) Nome: _____ (Não será divulgado na pesquisa)

Sexo: () F () M Idade: _____

2) Formação:

- Fundamental I: () Escola Pública () Escola Particular
- Fundamental II: () Escola Pública () Escola Particular
- Ensino Médio: () Magistério () Científico () Outro:
() Escola Pública () Escola Particular
- Graduação: () Sim () Não

(caso "sim"): Curso: _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Ano de início (se está fazendo): _____

- Pós-graduação: () Sim () Não

(caso "sim"): Curso: _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Ano de início (se está fazendo): _____

3) Experiência Profissional:

- Anos de experiência como professor(a): _____

Se professor(a) de rede pública - Anos de experiência na rede municipal:

- Anos de experiência na Educação Infantil: _____

- Séries que lecionou em:

2011: _____ 2012: _____

2013: _____ 2014: _____

- Trabalha nos dois turnos? () Sim () Não

(caso "sim"): Rede: () Estadual () Particular () Municipal

Em sala de aula? () Sim () Não (caso "sim"): Turma: _____

- Exerce outra atividade profissional? () Sim
Especificar: _____ () Não

Roteiro de entrevista

1. Como é a sua rotina semanal de trabalho com as crianças?
2. Quais recursos didáticos você utiliza para compor sua prática pedagógica?
3. Esses recursos foram/são selecionados por você ou indicados por outros segmentos da escola (rede/gestão/coordenação)?
Caso não sejam selecionados pela docente: Você está de acordo com esses recursos?
4. Quais foram seus objetivos/ metas para a turma de G5, na área da linguagem escrita quanto:
 - a) Ao domínio da escrita alfabética?
 - b) À capacidade de leitura?
 - c) À capacidade de produzir textos?
5. Essas metas foram definidas pela rede/escola, pelo conjunto das professoras, ou são metas 'pessoais'?
6. Quais recursos didáticos você utilizou/utiliza para desenvolver esses objetivos/metasp do ensino da linguagem escrita no
 - a) Ao domínio da escrita alfabética?
 - b) À capacidade de leitura?
 - c) À capacidade de produzir textos?
7. Em seu ponto de vista, quais recursos didáticos são indispensáveis para o ensino da linguagem escrita?