

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

Maria da Conceição Lira da Silva

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas de ensino de professoras
participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

Recife
2019

Maria da Conceição Lira da Silva

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

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

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Recife
2019

Catálogo na fonte
Bibliotecário Amanda Ganimó, CRB-4/1806

- S586l Silva, Maria da Conceição Lira da.
Leitura e escrita na educação infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ Maria da Conceição Lira da Silva. – Recife, 2019.
209 f.: il.
- Orientador: Alexsandro da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências.
1. Educação infantil. 2. Comunicação escrita. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (Brasil). 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Alexsandro (Orientador). II. Título.

372 (23. ed.)

UFPE (CE2019-085)

Maria da Conceição Lira da Silva

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

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

Aprovada em: 29/08 2019.

BANCA EXAMINADORA

Alexsandro da Silva (UFPE/PPGE)
(Presidente/orientador)

Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (PPGE/UFPE)
(Examinadora interna)

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (UFRPE)
(Examinadora externa)

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (DMTE-CE/UFPE)
(Suplente interna)

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (PPGEDUC/UFPE)
(Suplente externa)

AGRADECIMENTOS

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

A Deus, que nos momentos de ansiedade transmitiu-me tranquilidade e conforto trazendo à minha memória o versículo “não andeis ansiosos por coisa alguma, mas em tudo, pela oração e súplicas, e com ação de graças, apresentem seus pedidos a Deus” (Filipenses 4:6).

À minha mãe Djanete, mulher de muita fibra que após a viuvez, ainda tão jovem, criou com amor os quatro filhos e muito se alegra com as conquistas de cada um de nós.

O amor e o apoio do meu esposo Cleber Victor, que me acompanha desde o início da minha trajetória profissional e acadêmica, vibrando por cada conquista! Sou grata, pois neste intenso período de estudo ele me deu o suporte necessário para que eu pudesse prosseguir com tranquilidade.

Aos meus filhos Carolaine Larissa e Cleber Júnior, que são motivos de orgulho na minha vida. Obrigada pelo amor, paciência e os momentos de descontrações onde tomamos sorvetes e cafés.

À Flávia Lira, que, além de irmã é minha amiga, está sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida. Quanta alegria ter uma irmã que partilha da mesma profissão. Nunca falta assunto. Maridos e filhos que o digam. À minha querida amiga Luciene Neves, presente que a vida me deu, companheira de profissão e de vida estudantil. Como foi leve o curso de especialização em sua companhia. Não faltaram risadas e aprendizagens. Agradeço ao trio “iluminadas” pelo carinho e força que partilhamos nos momentos de alegrias, angústias e conquistas.

À minha tia Marinete Lira por sempre acreditar em meu potencial e aos meus irmãos Jonnhy e Josué e demais familiares por estarem na torcida por mim.

Ao meu orientador Alexsandro da Silva, que tive a honra de ser sua aluna na pós-graduação e muito aprendi sobre “livro didático de alfabetização”. Agradeço por sua competência, por sua serenidade, pelas indicações de leituras, por sua leitura cuidadosa da

pesquisa, por seus questionamentos e direcionamentos, enfim, pelas valiosas contribuições durante todo o percurso do mestrado. Ao longo de todo o período de construção da pesquisa, sempre esteve disponível e atencioso, respondendo minhas inquietações, tanto de forma presencial, como por Skype, mensagens via e-mail ou Whatsapp. Sinto-me privilegiada por ter sido sua orientanda. Obrigada, Alex!

À professora Dr^a Ana Catarina Cabral, que muito contribuiu através de sua leitura cuidadosa do texto, trazendo contribuições valiosas na banca de qualificação. Gratidão por tê-la na minha banca de qualificação e de defesa.

À professora Dr^a Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, por sua contribuição em minha trajetória acadêmica e profissional, pois aprendi muito no período em que fui sua aluna e também realizando leituras dos seus textos especificamente sobre “leitura e escrita na Educação Infantil”, que foi o objeto do meu estudo. Agradeço pela disponibilidade em fazer uma leitura atenta da dissertação e por suas contribuições na banca da defesa.

À professora Dr^a Magna do Carmo Silva. No passado, caminhamos juntas realizando formações e subindo os “altos coqueiros” das escolas do Jaboatão dos Guararapes. Durante o curso de mestrado, tive a honra de tê-la como professora. Suas indicações de leitura durante a disciplina “Práticas e saberes docentes no ensino de linguagem” foram preciosas neste estudo. Agradeço pela leitura cuidadosa da pesquisa e sua participação na banca de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE e, em especial, Ana Carolina Brandão, Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Janete Maria Lins de Azevedo e Magna do Carmo Silva, que contribuíram para meu crescimento acadêmico.

À contribuição de Anne-Marie Chartier, que, durante a disciplina de “Seminários”, passou uma tarde com o grupo da linha Educação e Linguagem, tendo uma escuta atenta de cada pesquisa dos componentes do grupo, trazendo preciosas contribuições.

À turma 35 pelo companheirismo ao longo do mestrado, em especial à Vanessa Brandão, que conheci ainda no período da seleção e durante o curso nos tornamos amigas. Juntas compartilhamos aprendizagens durante vários seminários e trocamos muitas figurinhas via whatsapp.

À toda equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) que coordenou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Pernambuco, em especial ao grupo da Educação Infantil, coordenado por Ester Calland de Sousa Rosa, tendo como assessoras Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, Beatriz de Barros de Melo e Silva e Wilma

Pastor de Andrade Sousa, no qual tive a honra de participar enquanto formadora regional. Foram momentos de estudos intensos, nos encontros coletivos e em pequenos grupos. Muito aprendi com cada uma que fez parte dessa equipe.

À prefeitura de Jaboatão dos Guararapes-PE, que me possibilitou desenvolver a pesquisa e onde exerço há vinte e três anos a docência com compromisso e alegria.

Às amigas da gerência de Educação Infantil de Jaboatão dos Guararapes, em especial às coordenadoras que estiveram à frente do PNAIC-EI em Jaboatão dos Guararapes.

Ao Grupo de Pesquisa Nas Culturas da Infância, Políticas e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GRUPEI), na pessoa de Marlene Burégio, pesquisadora da infância e amiga querida que sempre me incentivou a olhar nossas escolas como um campo de pesquisa.

À amiga Orquídea Guimarães, que foi minha orientadora na especialização e com a qual também tive o prazer de trabalhar na secretaria de educação de Jaboatão dos Guararapes. Saiba que aprendi muito com você durante nossos momentos de estudos e construção de pautas formativas do “Programa Formar em Rede”, que foi um marco na minha trajetória enquanto formadora de professores. Você é uma inspiração profissional para mim.

À Renata Adjaina, que tive o prazer de conhecer durante o curso de especialização e durante este período compartilhamos pesquisas e risadas.

Aos dois Centros de Educação Infantil que me acolheram durante a pesquisa, especialmente às docentes e às crianças que me possibilitaram fazer parte do cotidiano de suas turmas no período da coleta.

Enfim, a todos os meus amigos que não consegui nomear, obrigada pelo carinho. Saibam que cada um tem um lugar especial no meu coração. Perdoem-me pelas ausências.



crédito é "Arte: Matheus Mota"¹

DANÇA DA LAVADEIRA:

Lava, lavadeira a roupinha de passear.
Lava lavadeira a roupinha de passear.

Uma menina do tamanho assim
Uma menina do tamanho assim

Um pedacinho de sabão assim
Um pedacinho de sabão assim

Uma trouxa de roupa assim
Uma trouxa de roupa assim

E o sol por aí assim
E o sol por aí assim

Uma lagoa desse tamanho
E um pouquinho de água assim
Uma lagoa desse tamanho
E um pouquinho de água assim²

¹ Essa imagem da ciranda foi criada por Matheus Mota, que fez a arte do CD entregue às formadoras no seminário final do PNAIC-PE.

² Essa é uma dança circular, de origem popular, presente em algumas comunidades quilombolas. Foi cantada e dançada na formação do PNAIC-PE, e as formadoras regionais vivenciaram a dança com as formadoras locais, que a vivenciaram com os professores. Assim, a música e a forma de dançá-la foi levada para os vários municípios pernambucanos, chegando às crianças, incluído as de Jaboatão dos Guararapes, município onde foi realizada a pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para isso, recorremos a discussões sobre a articulação entre letramento e alfabetização na Educação Infantil, que considerem o lúdico como constitutivo desse processo. Desse modo, apoiamos-nos em autores como Ferreiro (2010); Ferreiro e Teberosky (1999); Brandão e Rosa (2010); Morais (2012); Rego (1988); Martins e Silva (1999), Kleiman (2009); Silva e Mendes (2015); Araújo (2017) e Soares (2017). Recorremos também a discussões sobre saberes da ação ou da experiência, recorrendo a autores como Lahire (1998); Chartier (2007); Tardif (2011). A pesquisa, que adotou uma abordagem qualitativa, teve como campo dois Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE. Os participantes do estudo foram duas docentes que atuavam nos dois últimos anos da Educação Infantil (uma em turma do infantil 4 e outra em uma turma do infantil 5). Os procedimentos metodológicos adotados foram aplicação dos questionários, observações de dez dias de aulas de cada docente e entrevistas com essas docentes, ao longo e ao término das observações. Realizamos, também, uma análise exploratória do acervo trabalhado na formação dos formadores locais e dos professores, das pautas formativas dos municípios e dos relatórios dos formadoras locais responsáveis pela formação das participantes da pesquisa. A análise dos dados, que se apoiou na análise temática de conteúdo, revelou que as duas docentes contemplavam as duas facetas da língua escrita, isto é, o alfabetizar e o letrar e que os dois eixos estruturantes da Educação Infantil, ou seja, as brincadeiras e as interações, permeavam as práticas de ambas. Na categoria “leitura literária e mediação docente”, as docente aproximavam-se, pois as duas tinham em comum a prática de leitura de histórias utilizando princípios dialógicos. Na categoria “práticas de ensino envolvendo o sistema de escrita alfabética (SEA)”, as professoras se diferenciavam em alguns aspectos, pois, enquanto a docente do infantil 4 investia mais no conhecimento de letras – sobretudo das vogais –, a professora do infantil 5 priorizava a exploração dos aspectos fonológicos da língua, paralelamente ao trabalho com letras. Percebemos, nas práticas das docentes, a mobilização de alguns elementos da formação do PNAIC-EI, como a ênfase na biblioteca de sala, instalações de leituras, investimento no trabalho com o nome próprio. Também constatamos que o modelo de calendário usado pela professora 4 tinha sido abordado na oficina de encerramento do curso. Os depoimentos das professoras evidenciaram que o curso do PNAIC-EI foi significativo para elas, tendo potencializado algumas das

práticas já desenvolvidas e aportando esclarecimentos sobre caminhos para o ensino da língua escrita com crianças menores de 6 anos. Ressaltaram também a importância da socialização de práticas durante as formações. Consideramos que a pesquisa desenvolvida pode contribuir para a compreensão sobre um momento significativo que a Educação Infantil vivenciou em contexto nacional, no âmbito da formação continuada de professores.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Letrar e alfabetizar. Formação PNAIC-EI.

ABSTRACT

This research aimed to analyze reading and writing teaching practices developed by Early Childhood Education teachers who participated in continuing education within the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). For this, we resort to discussions about the articulation between literacy in early childhood education, which consider the playful as constitutive of this process. Thus, we rely on authors such as Ferreiro (2010); Ferreiro and Teberosky (1999); Brandão and Rosa (2012); Morais (2012); Rego (1988); Martins and Silva (1999), Kleiman (2009); Silva and Mendes (2015); Araújo (2017) and Soares (2017). We also use discussions about knowledge of action or experience, using authors such as Lahire (1998); Chartier (2007); Tardif (2011). The research, which adopted a qualitative approach, had as its field two Centers of Early Childhood Education of the city of Jaboatão dos Guararapes-PE. The study participants were two preschool teachers, one in a children's class of 4 years old and one in a children's class of 5 years old. The methodological procedures adopted were the application of questionnaires, ten-day observations of each teacher and interviews with these teachers throughout and at the end of the observations. We also conducted an exploratory analysis of the collection worked on the training of local trainers and teachers, the training guidelines of the cities and the reports of the local trainers responsible for training the research participants. The data analysis, which was based on the thematic content analysis, revealed that the two teachers contemplated the two facets of the written language. In the category “literary reading and teacher mediation”, the teachers approached, because both had in common the practice of reading stories using dialogical principles. In the category “teaching practices involving the alphabetic writing system (SEA)”, the teachers differed in some aspects because, while the teacher of the 4 year-old class invested more in the knowledge of letters - especially of the vowels -, the teacher of the 5 year-old class prioritized the exploration of phonological aspects of language, in parallel with working with letters. We noticed, in the teachers' practices, the mobilization of some elements of the PNAIC-EI formation, such as the emphasis on the classroom library, reading facilities, investment in the work with their own names. We also found that the calendar model used by teacher 4 had been addressed in the closure day of the workshop. The testimonies of the teachers showed that the PNAIC-EI course was significant for them, having enhanced some of the practices already developed and providing clarifications on ways for the teaching of written language with children under 6 years. They also highlighted the importance of socializing practices

during training. We consider that the research developed can contribute to the understanding of a significant moment that the Early Childhood Education experienced in a national context.

Keywords: Early Childhood Education. Literacy. PNAIC-EI Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Campos de Experiências nas versões da BNCC	35
Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, por faixa etária das crianças.....	37
Quadro 3 - Quantitativo de resumos lidos sobre Leitura e escrita na Educação Infantil e Formação continuada e Educação Infantil por base de dados consultada.....	52
Quadro 4 - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que abordam o tema leitura e escrita na Educação infantil	53
Quadro 5 - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que abordam Formação Continuada na Educação Infantil.....	56
Quadro 6 - Periódicos da CAPES que abordam o tema leitura e escrita na Educação infantil	62
Quadro 7 - Periódicos da CAPES que emergiram a partir do tema Formação Continuada e Educação Infantil	64
Quadro 8 - Trabalhos localizados no GT 10 ANPED que emergiram a partir do tema leitura e escrita na Educação Infantil.....	65
Quadro 9 - Trabalho localizado no GT 08 da ANPED que emergiu a partir do tema- Formação Continuada e Educação Infantil	65
Quadro 10 - Produções científicas de mestrado e doutorado do PPGE que emergiram a partir do tema “leitura e escrita na Educação Infantil”.....	66
Quadro 11 - Formação e tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa.....	79
Quadro 12 - Temáticas abordadas no curso com os professores realizado no município de Jaboatão dos Guararapes-PE.....	84
Quadro 13 - Formas de formas de atendimento realizadas às crianças pela professora	98
Quadro 14 - Descrição da rotina: turma infantil 4.....	98
Quadro 15 - Categorias, subcategorias, atividades e frequência	99
Quadro 16 - Formas de formas de atendimento realizadas às crianças pela professora	136
Quadro 17 - Descrição da rotina: turma infantil 5.....	136
Quadro 18 - Categorias, subcategorias, atividades e frequência	137

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	MARCO TEÓRICO	19
2.1	A leitura e a escrita na Educação Infantil: diferentes perspectivas	19
2.2	Os documentos oficiais da Educação Infantil (RCNEI, DCNEI e BNCC): o que dizem sobre a leitura e a escrita.....	27
2.2.1	O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI).....	28
2.2.2	As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)	32
2.2.3	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	34
2.3	Formação continuada de professores na Educação Infantil: o PNAIC em foco... 39	
2.3.1	O PNAIC no contexto da Educação Infantil em Pernambuco (PE).....	41
2.3.2	Síntese dos encontros formativos vivenciados com as formadoras locais	45
2.4	Estado do conhecimento: O que dizem as pesquisas sobre leitura e escrita e formação dos professores na Educação Infantil	51
2.4.1	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	52
2.4.2	Produções científicas do Portal de Periódicos da CAPES.....	61
2.4.3	Produções científicas nas Reuniões da ANPED	65
2.4.4	Repositório Institucional da UFPE	66
3	METODOLOGIA	74
3.1	Campo de pesquisa	74
3.2	Sujeitos.....	77
3.3	Os instrumentos de produção e a análise dos dados.....	79
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	83
4.1	O PNAIC Educação Infantil no contexto da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE	83
4.1.1	Síntese dos encontros formativos vivenciados com as professoras da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE	85
4.2	Análise das práticas de ensino de leitura e escrita das docentes participantes do estudo	91
4.2.1	Análise das práticas de ensino de leitura e escrita da professora 4.....	91
4.2.1.1	<i>Descrição geral da rotina cotidiana da turma da professora 4.....</i>	<i>91</i>
4.2.2	Letrar e alfabetizar: as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pela professora 4	99

4.2.2.1	<i>Leitura literária e mediação docente</i>	100
4.2.2.2	<i>Leitura literária em sala de aula</i>	101
4.2.2.3	<i>Leitura literária na biblioteca</i>	105
4.2.2.4	<i>Práticas de ensino envolvendo o SEA</i>	107
4.2.2.5	<i>Ensino de letras a partir do nome próprio e de outras palavras</i>	109
4.2.2.6	<i>As amiguinhas? Presente</i>	118
4.2.2.7	<i>Produção de textos escritos</i>	123
4.2.2.8	<i>Produção coletiva de listas e roteiro de entrevista</i>	125
4.2.3	<i>Análise das práticas de ensino de leitura e escrita da professora 5</i>	132
4.2.3.1	<i>Descrição geral da rotina cotidiana da turma da professora 5</i>	132
4.2.4	<i>Letrar e alfabetizar: as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pela professora 5</i>	136
4.2.4.1	<i>Leitura literária e mediação docente</i>	137
4.2.4.2	<i>A leitura literária em sala de aula</i>	139
4.2.4.3	<i>Leitura literária na biblioteca</i>	144
4.2.4.4	<i>Atividades envolvendo o SEA</i>	147
4.2.4.5	<i>Exploração de letras</i>	149
4.2.4.6	<i>Reflexão Fonológica</i>	160
4.2.4.7	<i>Jogos: Soletrando/Projeto Escribo</i>	169
4.2.4.8	<i>Produção de textos escritos</i>	173
4.2.4.9	<i>Produção de listas</i>	173
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	183
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	191
	ANEXO B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	192
	ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA	194
	ANEXO D - PERÍODO DO CURSO E DISTRIBUIÇÃO DAS TEMÁTICAS	195
	ANEXO E - CONSTITUIÇÃO DA ROTINA DA PROFESSORA 4	199
	ANEXO F - CONSTITUIÇÃO DA ROTINA DA PROFESSORA 5	204
	ANEXO G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MENOR DE IDADE)	208
	ANEXO H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	209

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe uma investigação sobre como vem sendo tratada a leitura e a escrita nas práticas de professores participantes do PNAIC que atuam em turmas da 2ª etapa da Educação Infantil. Na área educacional, muitas questões de pesquisa surgem a partir do percurso pessoal do pesquisador e comigo não foi diferente. O interesse em estudar essa temática está atrelado, sobretudo, à minha trajetória profissional. Enquanto professora de educação básica, exerci diferentes funções na instituição escolar, deparando-me sempre com o conflito sobre o quê e como ensinar na Educação Infantil no âmbito da leitura e da escrita.

No exercício da função de supervisora escolar, tive a oportunidade de coordenar conselhos de classe, que constituíam momentos significativos de discussão e avaliação de nossas práticas. Em muitos desses conselhos, via-me em meio a debates acalorados, em que alguns docentes do ensino fundamental acusavam a Educação Infantil de nada fazer e relatavam que as crianças chegavam ao Ensino Fundamental sem habilidades que consideravam básicas, como “copiar do quadro” e escrever o nome.

Desde essa época, já me sentia motivada a estudar sobre as especificidades da Educação Infantil, buscando compreender qual era o papel dessa primeira etapa da escolaridade. Ao assumir a função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil no município do Jaboatão dos Guararapes - PE, comecei a acompanhar práticas de professores de nove instituições, o que me possibilitou ter uma visão mais ampla do contexto da Educação Infantil na referida rede de ensino e perceber que muitos professores passavam pelas mesmas angústias e se sentiam inseguros quanto ao trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil.

Procurando respostas para minha inquietude, retomei meus estudos acadêmicos e fiz uma segunda especialização, agora voltada para “Docência em Educação Infantil” na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante o curso, desenvolvi uma pesquisa que buscou compreender “quais eram as linguagens priorizadas pelos professores na Educação Infantil”. A pesquisa revelou que os professores priorizavam no ensino da Educação Infantil linguagens diversas, havendo maior investimento na linguagem oral e escrita. Percebemos também um incentivo à leitura, pela prática de leitura deleite.

Paralelamente aos estudos desenvolvidos na referida especialização, atuei como orientadora de estudos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este programa de formação em rede foi um marco na minha trajetória profissional, pois tive oportunidade de aprofundar meus estudos na área da alfabetização e de conhecer diversas

estratégias formativas que buscam articular teoria e prática. Em minha atuação durante três anos como orientadora de estudos de professores do 1º ano do Ensino Fundamental, ressurgiram as antigas polêmicas e cobranças quanto ao que se ensinava durante a Educação Infantil. Novamente estava imersa nos velhos conflitos sobre qual seria o papel da Educação Infantil.

Neste sentido, reportamo-nos a Silva e Mendes (2015), que recorrem às reflexões de Moss (2011) e apresentam quatro possibilidades de relação que se estabelecem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A primeira relação seria a que concebe a Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Já a segunda apresenta um distanciamento entre as duas etapas, enquanto na terceira tem-se o predomínio da Educação Infantil, considerando-se que as práticas dessa etapa devem ser transportadas para o Ensino Fundamental. A quarta relação defende, por sua vez, que cada etapa possui suas especificidades, propondo uma ligação entre elas. Nessa última perspectiva, considera-se que,

[...] nessas duas etapas da Educação Básica, precisam estar presentes tanto atividades mais voltadas ao letramento (como roda de histórias e a produção de textos coletivos), quanto à alfabetização em sentido estrito (comparação de palavras, montagem e desmontagem de palavras etc.), considerado os princípios da continuidade e da ampliação. Ouvir a leitura de histórias, por exemplo, encanta as crianças desde cedo e amplia as suas experiências de letramento. Por isso, precisa ser uma prática que acontece não apenas na Educação Infantil, mas, também no Ensino Fundamental. Não tem sentido, portanto, descontinuar práticas tão apreciadas pelas crianças e que continuam tendo um importante papel na formação do leitor, especialmente no desenvolvimento do gosto pela leitura. Ao mesmo tempo, ao reconhecerem títulos, nomes de autores ou palavras que se destacam numa história, as crianças podem refletir sobre o modo como as palavras são notadas (SILVA; MENDES, 2015, p. 45).

Concordamos com os autores ao buscar romper com a visão dicotômica entre as duas etapas, pois não concebem fragmentação e sim continuidade entre as duas etapas. Assim, práticas de letramento e de alfabetização envolvendo a ludicidade desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil não precisam ser banidas das turmas do 1º ano apenas porque as crianças passaram para o Ensino Fundamental. Acreditamos que para romper com essa visão dicotômica entre as duas etapas é necessário um investimento na formação continuada dos docentes, pois a formação qualifica o trabalho do professor em sala. No que se refere à Educação Infantil, também não há, muitas vezes, clareza do que ensinar sobre a leitura e a escrita, sendo necessário um investimento ainda maior no que se refere à formação continuada nesse campo, o que ainda é escasso.

Nesta pesquisa, temos como objeto as práticas de leitura e escrita desenvolvidas por professores da Educação Infantil participantes de um curso de formação continuada no âmbito do PNAIC-EI que aconteceu de dezembro de 2017 a maio de 2018. Pela primeira vez no país esta etapa passou a ser contemplada por um programa nacional de formação continuada envolvendo os coordenadores pedagógicos e os professores, tendo por temática “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Foi a partir deste contexto que surgiu o objeto de pesquisa ora proposto, o qual foi gestado a partir de diversas inquietações que não constituem necessariamente questões de pesquisa: como ocorre o trabalho docente com a leitura e a escrita na Educação Infantil? Como a formação continuada pode contribuir para mudanças nas práticas de ensino? Como o PNAIC está sendo recebido pelos professores? Como esse Programa pode contribuir com a prática dos docentes na perspectiva da alfabetização e do letramento? De que forma os docentes se apropriam da formação continuada? Como os professores participantes do programa formativo estão materializando as práticas docentes com a leitura e a escrita?

O estudo que propomos assume uma abordagem qualitativa e tem como objetivo geral analisar práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Como objetivos específicos, temos: (1) caracterizar as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula por professores de Educação Infantil participantes do PNAIC; (2) Identificar elementos do curso de formação continuada mobilizados pelos professores em suas práticas de ensino de leitura e escrita.

A pesquisa proposta justifica-se, sobretudo, pela relevância do tema, pois é a primeira vez que temos um programa formativo em rede que objetiva explorar a polêmica questão da leitura e escrita na Educação Infantil. Nessa etapa da Educação Básica, encontramos, principalmente nas redes públicas, crianças que, mesmo inseridas no contexto de letramento, têm menos oportunidades que seus pares das classes média e alta com a cultura da escrita. Assim, ao ingressarem na Educação Infantil, o professor passa muitas vezes a ser sua primeira referência de leitor e escritor. Segundo Chartier et al. (1996, p. 26),

Uma das primeiras tarefas da escola é, pois, proporcionar uma pedagogia da cultura escrita que considere muito concretamente experiências infantis. As aquisições extra-escolares efetuadas em casa, no bairro ou na rua podem e devem servir de ponto de apoio para as aprendizagens feitas em aula. Mas não se pode, de saída, contar infalivelmente com esses pré-conhecimentos: para muitas crianças, eles são pouco elaborados. Para outras, existe uma tal clivagem entre a escola e a vida cotidiana que elas sequer sonham em utilizar seus conhecimentos empíricos na sala de aula.

Soares (2017) defende uma articulação entre as facetas linguística, interativa e sociocultural, isto é, entre alfabetização e letramento. Concebe esses processos como indissociáveis, mesmo reconhecendo que cada um possui especificidades, e defende que na educação infantil, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções- alfabetização- quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita-letramento (SOARES, 2009).

Concluimos esta introdução delineando a estrutura da pesquisa, que está organizada em cinco capítulos: introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussões e considerações finais.

No segundo capítulo o nosso marco teórico está dividido em quatro seções. Inicialmente dialogamos com autores que concebem uma articulação entre letramento e alfabetização na Educação Infantil, desde que este processo ocorra de forma lúdica. Neste sentido, estabelecemos diálogos com Ferreiro (2010); Ferreiro e Teberosky (1999); Brandão e Rosa (2012); Morais (2012); Rego (1988); Martins e Silva (1999), Kleiman (2009); Silva e Mendes (2015); Araújo (2017) e Soares (2017). Na segunda seção discorreremos sobre o que dizem os documentos oficiais a respeito da leitura e da escrita na Educação Infantil. Logo depois, dialogaremos com Bernard Lahire (1998); Chartier (2007); Tardif (2011) sobre formação continuada, descrevendo como aconteceu a formação continuada de professores PNAIC-EI em Pernambuco. Na última seção deste capítulo, realizamos a sistematização do estado do conhecimento sobre o tema nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, periódicos da Capes, Anped e RI/UFPE, no período de 2007 a 2017.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa, que assumiu uma abordagem qualitativa, situando o campo e os sujeitos envolvidos. No quarto capítulo, expomos os resultados e as discussões em duas seções. Inicialmente, apresentamos o PNAIC-EI no contexto da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes – PE, realizando uma síntese dos encontros formativos. Na segunda seção, realizamos a descrição das rotinas e a análise das práticas de ensino de leitura e escrita das docentes participantes do estudo. No último capítulo, encerramos a pesquisa com nossas considerações finais, ressaltando que, através da análise das práticas, evidenciamos que as docentes contemplavam em seu cotidiano aspectos do letramento e da alfabetização e mobilizavam alguns elementos do curso de formação de outras fontes.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 A leitura e a escrita na Educação Infantil: diferentes perspectivas

No início desta seção, reportamo-nos a Bourdieu (2007) e a Lahire (2011), considerando a discussão sociológica sobre capital cultural importante para nosso objeto de estudo, pois as crianças estão inseridas em diferentes contextos sociais nos quais são oferecidas diferentes oportunidades de inserção no universo escrito. A partir desta premissa, os autores supracitados mostram-nos como a estrutura social possui uma desigual distribuição de poderes exercidos pelo capitais econômico, cultural, social e simbólico. Segundo os autores, a transmissão do capital cultural ocorre de forma dissimulada através da família e por intermédio de outras instâncias desde o nascimento. Nesta perspectiva, a origem social da família contribui na trajetória escolar do indivíduo, pois crianças inseridas em ambientes letrados, que presenciam os pais que leem, vão ao cinema e têm acesso a uma infinidade de bens culturais e chegam ao espaço escolar com uma bagagem cultural bem fortalecida, existindo, portanto, uma aproximação entre a cultura escolar e a cultura dos grupos dominantes.

Ratificando o que diz Bourdieu (2007), a pesquisa realizada por Rego (1988), que acompanhou o desenvolvimento da língua escrita de uma criança dos 04 aos 07 anos de idade, confirma como as experiências anteriores com a leitura e escrita, tais como ouvir histórias, desenhar e escrever espontaneamente, contribuíram para o sucesso da criança na chegada à escola. A autora destaca, assim, que as experiências dialógicas sobre a leitura e escrita sem fins didáticos estabelecidas entre a criança e seus familiares foram fatores que influenciaram no sucesso em fase posterior de sua alfabetização. Desse modo, ao ingressar na alfabetização, Fabiana, que era uma criança de classe média, filha de pais altamente letrados, já tinha realizado várias descobertas sobre a língua escrita, pois, além de ter a noção de que ler e escrever serviam a propósitos diferentes e de ter participado de diferentes eventos de letramento, vivenciando experiências com o mundo da literatura, era capaz de lidar com potencial simbólico da linguagem e de compreender que a escrita não tem relação com as características do ser ou objeto a que se refere – tinha superado o realismo nominal. Na produção de texto, “Fabiana deixa transparecer na sua primeira história escrita a influência de um estilo de linguagem formal mais compatível com as narrativas escritas, ao contrário de muitas crianças recém-alfabetizadas, que escrevem usando um estilo de linguagem coloquial” (REGO, 1988, p. 130-131).

Pode-se ver, portanto, que o capital cultural da família contribuiu no processo de aprendizagem de Fabiana. Desta forma, perguntamo-nos: com que conhecimentos sobre a língua escrita as crianças que são oriundas de famílias de baixo capital cultural chegam às instituições educacionais? Sabemos que as crianças chegam à escola com saberes diferenciados sobre a escrita, mas algumas questões se impõem: como a escola trata esses saberes construídos antes do ingresso na escola? Será que são cobrados de todos saberes o que só alguns detêm, isto é, as crianças de camadas populares são cobradas a terem saberes que elas não possuem? Neste sentido, Bourdieu (2000) argumenta que, a partir do momento que se cobra do outro o que ele não possui, está se cometendo uma violência simbólica.

Alinhamo-nos a esse autor quando diz que o gosto se ensina! Isto acontece, a nosso ver, no processo de socialização primária e constituiria o “capital cultural incorporado”, uma dimensão do habitus de cada um. Nessa direção, Lahire (2011, s.p.) destaca que “[...] a escola tem, então, uma enorme responsabilidade pedagógica e política diante dessas crianças que, na maioria das vezes, dispõem apenas do tempo passado na escola para se introduzirem na cultura escolar e dela se apropriarem”. É, portanto, na etapa da Educação Infantil que precisamos apresentar às crianças uma diversidade cultural, materializada, por exemplo, em filmes, livros ou músicas, consagrados ou não pela cultura erudita. Dessa forma, estaremos possibilitando uma ampliação do universo cultural as crianças.

Teberosky e Colomer (2003, p. 17) consideraram que “em determinadas famílias, as crianças interagem com materiais e com tarefas de leitura e escrita desde muito cedo. E essas interações provavelmente estão relacionadas e influenciam nas aprendizagens posteriores”. Nessa mesma direção, Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 21) também destacaram que “a familiaridade com a escrita, em seus conteúdos e portadores, é tanto uma condição como uma consequência de uma aprendizagem bem sucedida”. Nessa perspectiva, vemos que, em determinada classe social, as crianças são mais favorecidas em seu cotidiano com práticas de leitura e a escrita, e isto traz contribuições no seu processo de inserção escolar.

Diante das desigualdades na sociedade brasileira, passamos a nos questionar: as crianças da escola pública vêm tendo as mesmas oportunidades de acesso ao bens culturais da leitura e da escrita que as crianças da escola privada? A polêmica em torno dessa questão se torna maior quando se trata da discussão sobre ensinar ou não a língua escrita na Educação Infantil nas instituições públicas de ensino. A este respeito, reportamo-nos a Kramer (2008, p. 66), que indaga: “Por que se começou a questionar o trabalho com a leitura e a escrita exatamente no momento em que a população, antes excluída da Educação Infantil, começou a frequentá-la?”. Esta é uma questão que merece ser pensada, pois as crianças da classe popular

têm os mesmos direitos que as de classe média e alta, que, aos cinco anos de idade, já têm uma convivência intensa com o mundo da leitura e escrita. Nessa direção Morais (2012, p. 116) afirma que,

[...] para enfrentar o “apartheid educacional” do nosso país, a escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas também refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica.

Assim, faz-se necessário um professor que seja um bom modelo de leitor, que leia para as crianças e planeje situações de leitura e escrita com significado e que, além disso, propicie reflexões sobre a escrita enquanto sistema notacional. No entanto, muitas vezes, o contato inicial com a escrita na Educação Infantil é centrado em atividades mecanicistas, enfadonhas e pouco significativas.

Vygotsky (2007), já no início século XX, a partir das pesquisas de Luria, seu colaborador, desenvolveu o estudo sobre a pré-história da escrita, apresentando três conclusões que nos parecem relevantes: a primeira é a de que seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola, pois, de acordo com experimentos, as crianças nessa etapa já são capazes de abstrações. A segunda é que a escrita deveria ter significado para as crianças e ser despertada a partir de uma necessidade intrínseca, sendo incorporada a situações relevantes da vida. Em sua última conclusão, o autor cita que a escrita deveria ser ensinada de forma “natural” e, assim, seria necessário que as letras estivessem presentes na vida das crianças. Esse autor ainda destaca a importância de brincar e desenhar para o desenvolvimento da escrita e recomenda que os educadores

[...]devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos reunir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 2007, p. 145).

Assim, de acordo com a teoria vygoskyana, a intervenção pedagógica é primordial nesta etapa, pois o educador que acompanha e media o processo inicial da escrita pode perceber quando a criança deixa de desenhar a fala e passa a desenhar os signos. Nessa etapa, o foco não seria a escrita de letras de forma isolada, mas a experimentação da escrita em suas diferentes formas. Soares (2017) aponta a contribuição da teoria semiótica de Vygotsky para Educação Infantil, pois a teoria focaliza estágios do desenvolvimento da escrita:

[...] Considera, então, como pré-história da linguagem escrita os rabiscos, os desenhos, os jogos, a brincadeira do faz de conta momentos iniciais do desenvolvimento da língua escrita em que, ao atribuir a objetos a função de signos, a criança constrói sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita. [...] (p. 57).

A esse respeito, Soares (2017) observa que, embora a teoria desenvolvida por Luria aproxime-se da psicogênese da escrita descrita por Ferreiro e Teberosky (1979), ela se diferencia quanto ao seu objeto de conhecimento, pois enquanto Luria tinha como foco o grafismo, Ferreiro e Teberosky tinham como interesse o processo cognitivo. Dessa forma, a teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979) destaca o percurso evolutivo pelo qual as crianças passam em direção à construção da hipótese alfabética. A psicogênese da escrita trouxe avanços ao campo educacional, pois mostrou-nos que as crianças pensam sobre a escrita desde muito cedo, formulando hipóteses sobre elas. Dessa forma, concordamos com Ferreiro (2010) quando diz que

A pré escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja, escutar alguém lendo em voz alta e ver adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhança e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (p. 98-99).

Teberosky e Colomer (2003), ao contrapor duas teorias da aprendizagem, a condutista e a construtivista, observam que, no quadro da primeira, a preocupação maior do educador incide na preparação das crianças, pois o período preparatório é um pré requisito para o ensino da leitura e escrita, acreditando-se que elas só deveriam ser iniciadas na instrução da leitura e escrita aos seis anos. Já a teoria construtivista, influenciada pelos estudos de Jean Piaget, valoriza o processo de construção do conhecimento, levando em conta as hipóteses construídas pelas crianças. As autoras supracitadas destacam duas contribuições dessa teoria:

[...] a primeira consiste em considerar que a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas que atuam de maneira interdependente desde a mais tenra idade. A segunda consiste em considerar que a alfabetização inicial não é um processo abstrato, mas que ocorre em contextos culturais e sociais determinados (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 17).

Assim, pode-se perceber que o trabalho com a leitura e escrita acontece de forma integrada e pode acontecer quando a criança é muito pequena, sendo o contexto cultural

e social importante neste processo. Teberosky e Colomer (2003) sinalizam-nos uma proposta de currículo para o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil organizada em quatro eixos: “1 entrar no mundo da escrita, 2 apropriar-se da linguagem escrita, 3 escrever e ler, 4 produzir e compreender textos escritos” (p. 83).

Com relação à dimensão 1, que se reporta a entrar no mundo da escrita, as autoras destacam que os textos trabalhados com as crianças não deveriam ser limitados às escritas escolares e sim deveriam “explorar os espaços escritos nas ruas e nos bairros, os espaços domésticos e familiares, que permitam uma primeira iniciação às diversas funções da escrita”. Dessa forma, percebemos que o trabalho de escrita deve ter significado para as crianças. Na dimensão 2, relacionada à apropriação da linguagem escrita, considera-se a importância de um trabalho sistemático com gêneros textuais apropriados para a faixa etária, aproximando o mundo da escrita ao mundo dos livros, ressaltando a importância da leitura pelo professor com ênfase na leitura em voz alta. Na dimensão 3, escrever e ler, reporta-se ao processo de compreensão da escrita e são apontadas sugestões de aproximação entre a oralidade e a escrita. Na dimensão 4, produzir e compreender textos escritos, apresentam algumas sugestões para escrita de textos desde a Educação Infantil.

Reportamo-nos, mais uma vez, a Soares (2017), que destaca três facetas que envolve a inserção no mundo da escrita: a faceta interativa, cujo foco é a língua como meio de interação entre as pessoas; a faceta sociocultural, que se refere aos usos e às funções da língua; a faceta linguística, relacionada à apropriação do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções. As duas primeiras facetas são vistas pela autora como parte do letramento, enquanto a última vincula-se à alfabetização. Filiamo-nos à autora quando defende a integralidade das facetas, isto é, alfabetização e letramento devem caminhar juntos, pois

Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta- do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em uma criança alfabetizada e letrada, aquela que não só sabe ler e escrever, mas também domina habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas (SOARES, 2017, p. 346).

É dessa forma que concebemos trabalho com a língua escrita na Educação Infantil, defendendo a integração entre letramento e alfabetização, ou seja, possibilitar o aprendizado do sistema de escrita alfabético, bem como o desenvolvimento de habilidades de uso deste sistema em práticas sociais reais. Pensamos em um espaço no qual se oportunizem aprendizagens de diferentes saberes, entre eles os da leitura e da escrita, não se negando o

direito das crianças de usufruir da escrita e de se apropriarem desse bem cultural, ao mesmo tempo em que vivem plenamente sua infância.

Lamentavelmente, o que presenciamos no meio educacional, além da problemática sobre ensinar ou não a leitura e a escrita na Educação Infantil, é a dissociação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Temos percebido a dicotomia entre as duas etapas, ouvindo discursos em defesa das especificidades de cada modalidade: na educação infantil, que atende crianças, não seriam necessárias vivências de atividades envolvendo um trabalho sistemático com a leitura e escrita, porque esse trabalho seria específico do ensino fundamental, que atenderia alunos e não crianças (!). A respeito desta fragmentação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, Kramer (2008) aponta que,

[...] Trabalhando simultaneamente com pré-escola e primeiro grau, educação infantil e ensino fundamental, formação de professores de educação infantil e professores das primeiras séries do ensino fundamental, com linguagem, leitura e escrita, aprendi que, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Do ponto de vista do adulto (e das instituições) é que as duas esferas se tornam dicotômicas, porque fica de fora um eixo que seria capaz de articulá-las, a saber, a experiência com a cultura. Por outro lado, várias questões que parecem antigas (como alfabetizar ou não na educação infantil, inclusão das crianças de seis anos etc.) continuam presentes (KRAMER, 2008, p. 61).

Alinhamo-nos à autora e vemos que, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Já por parte das instituições, concebemos que na maioria das vezes há uma ruptura entre as duas etapas, pois não se leva em consideração a dimensão lúdica, que é essencial no trabalho com as crianças. É como se nesta transição de um ano para o outro as crianças deixassem de gostar de brincar. Porém, lembramos que nem sempre a dimensão lúdica faz parte do cotidiano da Educação Infantil, pois presenciamos práticas que possuem um ensino repetitivo e enfadonho com atividades mecânicas, não havendo espaço para a ludicidade. Por outro lado, também encontramos professores do Ensino Fundamental que desenvolvem práticas envolvendo a ludicidade. Concordamos com a autora supracitada que a experiência com a cultura seria um eixo capaz de articular as duas etapas e o brincar deveria estar presente em ambas.

Nesta perspectiva, Silva e Mendes (2015) tecem uma discussão interessante sobre o momento de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, procurando superar a dicotomia entre as duas modalidades:

[...] No cerne dessa ruptura, encontram-se as dicotomias criança/aluno, escola/infância, brincar/estudar, como se constituíssem pólos diametralmente

opostos, que se excluíam mutuamente. Ao discutirmos esse tema, propomos, ao contrário, os princípios da continuidade e da ampliação na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, respeitando as necessidades e interesses da criança e os objetivos e características próprias de cada uma dessas duas etapas (p. 39).

Assim, as crianças não deixariam de ser crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental e as práticas de ensino não perderiam a ludicidade, pois aprender com prazer não está restrito às crianças da Educação Infantil, ensinar em contexto lúdico é importante independente de faixa etária. Além disso, como já vimos discutindo, é possível ter um ensino no qual letramento e alfabetização caminham juntos.

[...] Negar, em qualquer etapa da educação institucionalizada, o contato com a linguagem escrita e sua notação é contrariar a própria realidade social em que a criança está inserida, visto que, desde cedo, ela convive com vários materiais impressos de circulação social e participa de distintas práticas e eventos de letramento [...] (SILVA; MENDES, 2015, p. 38).

Convém lembrarmos que, entre os especialistas da Educação Infantil, não há um consenso com relação ao trabalho com a língua escrita nessa etapa. Nesse sentido, reportamo-nos a Brandão e Leal (2010), que apontam três caminhos distintos: o da “obrigação da alfabetização”, o do “letramento sem letra” e o “ler e escrever com significado na educação infantil”.

Na primeira concepção, a da “obrigação da alfabetização”, o ensino se limita à cópia de vogais e famílias silábicas, com ênfase em habilidades perceptuais e de coordenação motora. Assim, nessa visão, a escrita é vista como código e o ensino torna-se limitado aos aspectos da repetição. A este respeito, reportamo-nos a Moraes (2012), que observa que, nessa visão, as atividades propostas são pouco reflexivas, apresentando uma visão de ensino empirista/associacionista, considerando que as crianças aprendem por intermédio de cópia.

Já o segundo caminho, denominado por alguns pesquisadores como “letramento sem letras”, parte da premissa que na Educação Infantil não se deve ensinar a língua escrita, pois este seria um conteúdo escolar que caberia ao Ensino Fundamental e, assim, na Educação Infantil não haveria espaço para o ensino de letras. Vemos nesta concepção uma visão preconceituosa na qual o ensino da língua escrita é concebido como algo negativo e pernicioso, que não deveria fazer parte do universo das crianças, cabendo apenas ao Ensino Fundamental.

Esses dois caminhos são extremistas: ou se propõe um trabalho com a escrita de forma mecânica e repetitiva ou se nega a presença dela. Brandão e Leal (2010) apresentam como alternativa um terceiro caminho, o “ler e escrever com significado na educação ação infantil”,

inspirado na concepção de Ferreiro e Teberosky. Nessa visão, concebe-se que as crianças pensam sobre a escrita antes de serem alfabetizadas, formulando hipóteses. Concordamos com as autoras que o terceiro caminho é o mais viável, pois

[...] aponta-se a possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades do letramento, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância. [...] (BRANDÃO; LEAL, 2005, p. 21).

Nesta mesma direção, reportamo-nos a Araújo (2016), que ressalta as inconsistências no processo do ensino da leitura e da escrita, no qual se vivenciam práticas descontextualizadas, repetitivas e de cunho preparatório, que ignoram os conhecimentos prévios das crianças com relação à cultura escrita, ou afastam a escrita das crianças sob o argumento que este saber pertenceria ao Ensino Fundamental. Ainda segundo autora supracitada,

Diante desse panorama de discussões, é preciso não apenas construir referências teóricas e práticas consistentes para pensar sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil, mas enfrentar a questão e assegurar as conquistas teóricas e legais do campo. É preciso não perder tampouco de vista a importância fundamental da inserção das crianças na cultura e na linguagem escrita, desde a Educação Infantil, para os processos de letramento e de alfabetização. Se não houver clareza sobre o que é ler e escrever na Educação Infantil, corremos o risco de retomar práticas preparatórias exaustivas ou de deixar toda a responsabilidade de alfabetização e de letramento das crianças para os anos iniciais do Ensino Fundamental (ARAÚJO, 2016, p. 2329).

Tais discussões no campo remetem-nos a Kleiman (2009), que indica três falácias que circulam em nosso meio com relação à inserção da criança no mundo letrado. A primeira falácia é a de que a única forma de circulação da criança pelo mundo letrado é pelo caminho da alfabetização, ou seja, por meio de um ensino sistemático da língua escrita de forma mecânica. Porém, segundo a autora, isto é falso, pois, antes de chegar à escola, as crianças já passaram por muitos eventos de letramento. A segunda falácia é aquela na qual se concebe que as crianças vivem em um mundo sem escrita, e a presença da mesma seria impactante para elas. Novamente, isto constitui, segundo a autora, é uma falácia, pois na atualidade, independente do meio social em que as crianças estão inseridas, a escrita está presente no seu cotidiano: o que se diferencia são as relações que se estabelecem com os escritos que a cercam (as crianças que pertencem à classe média têm este relacionamento cedo no meio de sua família e as de classe popular, de forma restrita, como já discutimos anteriormente). A

terceira falácia é que a aprendizagem da língua escrita não pode ser lúdica nem prazerosa, pois jogos e brincadeiras envolvem aprendizagem e são conciliáveis.

Finalizamos esta seção corroborando Morais (2012), que aponta a importância do investimento sistemático no ensino da escrita alfabética desde os anos finais da Educação Infantil, propondo atividades lúdicas que ajudem as crianças a refletirem sobre os sons e que as levem a perceber que representamos a escrita através da pauta sonora das palavras, sugerindo atividades que envolvam os jogos de reflexão fonológica. Segundo Araújo (2017, p. 349),

Se a linguagem escrita diz respeito às crianças e lhes interessa, se elas aspiram aos conhecimentos que dizem respeito a sua cultura, a questão é, então, refletir sobre como apresentar a linguagem escrita respeitando a cultura da infância, os modos próprios de as crianças aprenderem, propondo situações nas quais ler e escrever tenha sentido para elas, de forma sistemática.

Refletimos, assim, que cabe ao professor propor desafios que façam as crianças avançarem no processo de aprendizagem, pois o simples contato com textos por imersão, isto é, de forma espontânea, não fará as crianças avançarem no processo de letramento e alfabetização. Desta forma, destacamos que, na faceta linguística, temos princípios do SEA que de acordo com Morais (2012) podem ser trabalhados pelos docentes da Educação Infantil. Assim, com relação a essa faceta, deve haver um investimento em atividades que contribuam para o processo de apropriação do SEA, envolvendo a dimensão lúdica. Brincando, as crianças comparam palavras quanto ao tamanho, descobrem palavras que rimam nas parlendas, brincam com palavras que tenham o mesmo som inicial e, assim, superam o realismo nominal e vão refletindo e se apropriando do sistema de escrita, desde que tenham oportunidades para fazê-lo.

2.2 Os documentos oficiais da Educação Infantil (RCNEI, DCNEI e BNCC): o que dizem sobre a leitura e a escrita

No Brasil, a preocupação com o currículo da Educação Infantil é recente e vem sendo apontado como um dos territórios nos quais os avanços estão mais lentos (ARROYO, 2011). É a partir da LDBEN nº 9.394/96 que surge um marco legal sistematizador, seja ao definir a necessidade de um currículo de base nacional (art. 26), seja na definição da finalidade daquela etapa de ensino, conforme o art. 29:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Foi neste contexto, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a Educação Infantil ampliou seu atendimento, pois passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Essa lei estabeleceu novas orientações para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos que se afastavam da visão assistencialista e preparatória até então predominante. No âmbito das políticas públicas, as crianças passaram a ser vistas de maneira integral e o atendimento às mesmas deveria contemplar uma diversidade de aspectos, como o cuidado com o corpo, a saúde, a alimentação, a afetividade e os diversas linguagens, respeitando a faixa etária das crianças. Em virtude da formalização desta Lei, surgiram documentos que influenciaram na sistematização de um currículo para Educação Infantil, inserindo o cuidar em uma relação de indissociabilidade com o educar.

Vemos que, ao longo do tempo, a visão sobre a criança e a infância foi se modificando: passamos por períodos de assistência aos carentes, preparação para o Ensino Fundamental e, na atualidade, as crianças são vistas a partir de outras perspectivas. Assim, na contemporaneidade, a criança é concebida como um sujeito histórico e de direitos, um ser plural, ativo e integral, uma vez que elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas.

A seguir, faremos um resgate dos documentos que norteiam a Educação Infantil em nosso país, mirando nos aspectos da leitura e escrita, pois esse é o foco do nosso estudo.

2.2.1 O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI)

O lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 não teve força de lei, mas foi um marco na organização curricular. Esse documento estava voltado para reflexão sobre as características da referida etapa de ensino e também para subsidiar a elaboração dos currículos em cada unidade educacional. O RCNEI, em coerência com a LDBEN, percebe a criança em todos os seus aspectos de desenvolvimento, isto é, físico-motor, cognitivo e sócio-afetivo. Opõe-se à visão curricular que tinha o foco na escolarização, presa à sequência de conteúdos que deveriam ser transmitidos às crianças através de vários exercícios de prontidão e memorização, que via a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental.

O RCNEI sinaliza elementos que podem contribuir com o processo de planejamento dos professores, sugerindo orientações para um trabalho que articule as interações e brincadeiras no cotidiano das instituições e valoriza o conhecimento prévio, a interação e a autonomia das crianças apresentando

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimentos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998, p. 07).

Rememorando o momento em que os seus volumes³ chegaram às unidades educacionais, lembro-me que não houve nenhum tipo de formação ou estudo do material. Como professora em início de carreira, sentia-me perdida em minha prática pedagógica e, dessa forma, comecei a ler o material e tentava materializar algumas das sugestões do documento em minha sala de aula. Relendo o material após 20 anos de sua publicação, vejo que, apesar do tempo e de alguns avanços conquistados no campo da Educação Infantil, parece que caminhamos pouco, pois algumas questões apresentadas naquela época continuam sendo atuais e ainda polêmicas na atualidade, conforme discutiremos a seguir.

Analisando o eixo Linguagem Oral e Escrita⁴, vemos que o texto é dividido didaticamente em uma introdução que apresenta as quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Logo depois, discute-se sobre a presença da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, trazendo ideias e práticas correntes nas diferentes instituições. Em seguida, apresentam-se considerações sobre a criança e a linguagem, discutindo-se o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Mais adiante, são abordados objetivos e conteúdos, seguidos de orientações gerais para os professores. A discussão do eixo da linguagem oral e escrita é finalizada com as considerações a respeito da avaliação, que é vista em uma perspectiva formativa, acontecendo de forma contínua ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sendo a observação um dos principais instrumentos do docente.

No tópico ideias e práticas correntes, são tecidas discussões sobre as diferentes formas de conceber o trabalho com a língua, nas instituições de Educação Infantil, apresentando desde concepções mecânicas em que o foco são exercícios de memorização e cópia de letras; nesta perspectiva, a língua é vista como código. Em, outra direção, apontam pesquisas que

³ O RCNEI é composto de três volumes: o volume 1 trata da introdução; o volume 2 da Formação Pessoal e Social; e o volume 3 refere-se ao Conhecimento de Mundo.

⁴ RCNEI volume 3.

sinalizavam mudanças no campo da escrita, concebendo as crianças como seres ativos no processo de construção do conhecimento e não apenas reprodutoras. Dessa forma, o documento diz que

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL, 1998, p. 122).

Assim, no RCNEI a aprendizagem da linguagem escrita já trazia conceitos que ainda são discutidos na atualidade e já se negava o ensino na perspectiva empirista/associacionista, segundo o qual, para aprender a ler e escrever, seria suficiente memorizar um código. O documento também já evidenciava a natureza processual da aprendizagem e que, em nossa sociedade, a escrita faz parte da vida das crianças desde seu nascimento:

Nas sociedades letradas as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem (BRASIL, 1998, p. 127).

Entre os objetivos elencados no documento, destacaremos alguns estabelecidos para as crianças de quatro a seis anos:

escutar textos lidos e apreciar leitura feita pelo professor; interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional; reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano e escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998, p. 131).

Presenciamos nos objetivos listados uma valorização da leitura e uma orientação para a exploração do nome das crianças. Com relação aos conteúdos, defende-se a inter-relação entre os eixos, ou seja, a oralidade, a leitura e a escrita deveriam ser exploradas de maneira integrada. Os conteúdos para as crianças de quatro a seis anos são apresentados em três blocos: “Falar e escutar”; “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”.

No bloco destinado ao “falar e escutar”, são apresentadas ao professor diversas sugestões de atividades que valorizam a fala das crianças e o professor é convidado a planejar

situações de comunicação, como, por exemplo, entrevistas, exposições orais e conversas. A roda de conversa é citada como momento privilegiado de diálogo.

No bloco que se refere às “práticas de leitura”, há uma discussão sobre concepção de leitura, ressaltando que “ Ler não é decifrar palavras”. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias [...]” (BRASIL, 1998, p. 144). Dessa forma, a leitura é vista como construção de sentido. O documento aponta algumas condições essenciais que favorecem práticas de leitura com crianças de quatro a seis anos, como podemos observar nos trechos a seguir:

organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças;
 possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas;
 possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares (BRASIL, 1998 p. 144).

Pode-se ver que a leitura literária é vista como fonte de prazer, havendo o estímulo à leitura livre, pois às crianças é oportunizado fazer escolhas no acervo, e este aspecto é muito positivo, tendo em vista que possibilita a autonomia. Percebe-se o valor dado à leitura e o estímulo ao bom modelo de leitor, já havendo uma preocupação com o acervo, pois faz referência a “bons textos”. Também percebemos a tentativa de envolver a família nas práticas da leitura, pois orienta o empréstimo de livros.

Para o trabalho com a escrita são destacadas no documento algumas condições consideradas essenciais:

reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa;
 propor atividades de escrita que façam sentido para as crianças, isto é, que elas saibam para que e para quem estão escrevendo, revestindo a escrita de seu caráter social; propor atividades que permitam diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelas crianças;
 ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de retorna ao texto escrito - reler o que está ou foi escrito - para reelaborá-lo, ampliá-lo ou melhor compreendê-lo (BRASIL, 1998, p. 150).

Assim, o documento orienta que a escrita faça sentido para as crianças, valorizando-a como prática social. Nessas orientações, ressalta-se a produção de texto tendo o professor

como escriba, o uso de letra maiúscula, isto é, letra bastão, por apresentar um traçado mais simples, e escrita do nome próprio, pois “saber escrever o nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas” (p. 147). Este trecho mostra a importância dada ao trabalho a partir do nome das crianças, visto como uma palavra estável que deve ser explorada pelo professor.

Vemos que o RCNEI apresentou contribuições para as práticas docentes, pois alguns aspectos, como, por exemplo, a discussão sobre a leitura vista como construção de sentido e escrita como prática sociocultural, ou seja, o letramento, continuam sendo objeto de estudos na atualidade. Já com relação à alfabetização, sentimos ausência de um direcionamento específico para o trabalho com o eixo de apropriação do SEA, pois o documento não faz referência a princípios desse sistema que podem ser explorados na Educação Infantil. Essa lacuna se torna mais grave quando constatamos que as orientações são norteadoras para o trabalho com as crianças até os seis anos de idade, que, na época, faziam parte da Educação Infantil. Ressaltamos que o documento não tem um cunho normativo e, assim, parece ter se tornado um acervo mais consultado por pesquisadores do que por educadores. Consideramos que isto pode ter acontecido, em parte, por falta de estudo do material nas formações de rede.

2.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, instituídas em 2009 através da Resolução Nº 05/2009, contemplam a garantia do atendimento das crianças de 04 e 05 anos e orientam que as propostas pedagógicas das escolas considerem a criança no centro do planejamento pedagógico, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos, respeitando as singularidades e as diferentes culturas e o direito da cidadania. Com relação ao currículo, em seu Art. 3º, aponta que

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A sistematização do currículo da Educação Infantil destaca a valorização dos conhecimentos que a criança possui e de suas múltiplas experiências vividas no seu meio social. Portanto, essa compreensão curricular propõe a ampliação dos conhecimentos de

mundo das crianças a partir da valorização de seus conhecimentos prévios. As interações e as brincadeiras são os eixos norteadores do trabalho pedagógico, o que constituem ganhos significativos para esta etapa de ensino. Desta maneira, a interação requer a realização de atividades nas quais as crianças troquem saberes entre elas, com a professora e com o conhecimento. O brincar, por sua vez, é tomado como primordial para o desenvolvimento da criança e se apresenta de formas variadas no contexto educativo - dirigido, livre, fantasiando e representando papéis sociais.

No Art. 9º, incisos de I ao XII, são apontadas a necessidade de uma Educação Infantil que garanta a materialização das diferentes linguagens de maneira significativa, oportunizando às crianças a ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, participação em atividades individuais e coletivas, orientações espaço-temporal, relações quantitativas, conhecimento do meio físico e social, conhecimento das tradições culturais, relacionamento com diversificadas manifestações da música e das artes plásticas, entre outras. Com relação especificamente à leitura e à escrita, destacamos os incisos II, III e IX:

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Percebemos que estes incisos apontam possibilidades para um trabalho com a linguagem oral e escrita de forma genérica, sem apresentar maior clareza quanto ao trabalho com leitura e escrita. Acreditamos que esta falta de clareza para o trabalho com a língua escrita se deva aos conflitos que se têm na área sobre o tema. O parecer CNE\CEB Nº 20\2009, por exemplo, ao discutir sobre currículo, cita que “O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e pré-escola”. Com relação ao trabalho com a escrita, o tópico 9 do referido parecer diz que

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que esta temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na

Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

O parecer explicita melhor as possibilidades para o trabalho com a leitura e a escrita, negando práticas mecanicistas centrada em decodificação e valorizando práticas de leitura diária, o contato com a cultura escrita e a possibilidade das crianças lerem e produzirem textos mesmo sem saber ler e escrever. Brandão e Leal (2013), ao analisarem este trecho, apontam algumas lacunas no trabalho específico com a alfabetização:

Analisando o trecho acima é interessante notar que enquanto no eixo do letramento se dão algumas pistas sobre o que pode ser feito, no eixo da alfabetização se diz apenas o que não deve ser feito. Podemos entender, assim, que a Educação Infantil deve dar ênfase apenas ao letramento? Podemos inferir ainda que há no documento uma idéia implícita de que a familiaridade com o mundo da escrita na Educação Infantil seria a porta de entrada para uma alfabetização com significado que, no entanto, deveria esperar a chegada do Ensino Fundamental? Em síntese, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil não há nada a ser feito no eixo pedagógico da apropriação do sistema de escrita? (BRANDÃO; LEAL, 2013, p. 140).

Filiamo-nos às autoras, pois o eixo do letramento é, de fato, claramente explicitado no parecer, o que não ocorre quanto ao eixo da alfabetização. Como já discorremos anteriormente, defendemos que, na Educação Infantil – assim como no Ensino Fundamental -, alfabetizar e letrar caminham juntos e, para que isto ocorra de maneira significativa, é necessário haver uma explicitação do que se pode fazer com relação às práticas de reflexão sobre a escrita enquanto sistema notacional.

2.2.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Durante o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, houve muitas polêmicas no meio educacional, pois muitos eram a favor de sua construção, enquanto outros criticavam a existência de um documento que norteasse o currículo nas instituições de ensino. Nesta teia de discussão, alinhamo-nos a Moraes (2015) que, em suas afirmações em defesa do currículo, levanta três problemas que a ausência do mesmo causa à educação. São eles: falta

de progressão, implantação de matrizes de habilidades que não foram discutidas pelos docentes, currículos ditados por apostilados. Desta forma, alinhamo-nos ao autor e defendemos a necessidade uma Base Comum Curricular, tendo em vista a possibilidade de garantirmos a todas as crianças brasileiras um currículo mínimo. Dito isto, passaremos agora a discutir o percurso da referida base.

A Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de construção foi iniciado em 2014 e foi homologada em 20 de dezembro 2017, é um documento normativo que define os direitos e os objetivos de aprendizagem para a educação básica de todo o país, norteando os currículos das unidades públicas e privadas.

Com relação à Educação Infantil, a BNCC tem como norte as DCNEI, apontando como eixos estruturantes as interações e brincadeiras e apresenta seis direitos de aprendizagem. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento está estruturado em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e escuta, fala, pensamento e imaginação. No processo de discussões da terceira versão da Base, houve cinco audiências públicas⁵ realizadas nas cinco regiões do país. No percorrer de sua elaboração, o campo de experiência mais polêmico e que sofreu alteração mais significativa foi o que se refere à leitura e escrita, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Campos de Experiências nas versões da BNCC

1ª VERSÃO - 2015	2ª VERSÃO - 2016	3ª VERSÃO - abril de 2017	VERSÃO FINAL 2017
O eu, o outro e o nós			
Corpo, gestos e movimentos;			
Traços, sons, cores e imagens	Traços, sons, formas e imagens	Traços, sons, cores e formas	Traços, sons, cores e formas
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações			
Escuta, fala pensamento e imaginação.	Escuta, fala pensamento e imaginação	Oralidade e escrita	Escuta, fala pensamento e imaginação.

Como podemos ver, ao longo do processo de construção da BNCC os campos “Traços, sons, cores e formas” e “Escuta, fala pensamento e imaginação” foram o que passaram por

⁵ Estive presente na audiência pública que aconteceu no Recife no dia 28/07/2017 e presenciei diversas falas orientadas para a retirada do campo “Oralidade e escrita” e a volta do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

mudanças. Como já pontuado ao longo do nosso estudo, não há uma hegemonia no campo educacional sobre o que ensinar nesta etapa de ensino. Desta forma, o termo “Oralidade e escrita”, adotado na terceira versão, foi bastante criticado, pois para alguns especialistas da área este termo se relacionaria com antecipação da escolaridade. A volta do termo “**Escuta, fala pensamento e imaginação**” procurou atender às reivindicações de parte dos pesquisadores e docentes que levantaram suas bandeiras nas audiências públicas e nos debates dos fóruns. Desse modo, a linguagem escrita foi completamente apagada no título do campo de experiência na versão final do documento.

Realizando a leitura das diferentes versões do documento com relação ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que é o que nos interessa nesta pesquisa, percebemos que a versão que foi homologada teve alguns avanços, pois na primeira versão, como pontuou Moraes (2015), havia dois problemas graves: “ausência de diferenciação entre o que crianças de 1 ano e de 5 anos devem ter como vivências com a língua escrita, na escola” (p. 170); e “[...] não faz nenhuma menção à presença de textos escritos, à leitura de textos escritos, ao registro escrito dos conhecimentos sobre o mundo social e natural que as crianças vão construindo, por participarem de situações significativas” (MORAIS, 2015, p. 171).

Quanto ao primeiro aspecto, analisando as versões, podemos ver que, já a partir da segunda versão, foram acrescentados objetivos de aprendizagem e, na terceira versão, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram organizados em três grupos. Desta forma, houve a diferenciação por idade, que foi estabelecida da seguinte forma: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Na versão final, permaneceu a divisão por faixa etária e o documento ressalta que esta divisão não deve ser considerada de forma rígida, devendo-se respeitar os ritmos de aprendizagem das crianças.

Com relação ao segundo ponto, reproduzimos a seguir os objetivos propostos na versão homologada em dezembro de 2017 no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, com o propósito de analisarmos se os objetivos apontam para um trabalho com a língua escrita ou se continua a ausência deste foco, como foi apontado por Moraes (2015), na análise da primeira versão.

**Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência
“escuta, fala, pensamento e imaginação”, por faixa etária das crianças**

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(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.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de	(EI02EF08) Manipular textos e participar de	(EI03EF08) Selecionar livros e textos

escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	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.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: mar. 2018.

Observamos que os objetivos mantiveram uma progressão de uma faixa etária para a outra, como já mencionamos acima, e esses também foram ampliados com relação à primeira versão. Analisando a troca do título do campo “Oralidade e escrita” para “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, como ficou denominada na versão final, vemos que isto não alterou o documento que estava sendo discutido, pois, examinando-se os objetivos, constatamos que, com exceção do objetivo 08, que trata sobre a leitura, os demais não passaram por alteração. Entre os objetivos, destacamos a presença predominante da ênfase em leitura, conto, escrita espontânea, escrita, tendo o professor como escriba. Assim, as facetas interativa e sociocultural, ou seja, o letramento, estão significativamente contempladas na BNCC.

Com relação às crianças de 4 anos e 5 anos e 11 meses, pensamos que os objetivos “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” e “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea”, poderiam ser ampliados, pois nesta faixa etária o eixo da apropriação do sistema de escrita poderia, sim, ser mais explícito, sem se descuidar da dimensão do letramento. Cabe destacar que não encontramos objetivos sobre reconhecimento de letras, trabalho com os nomes das crianças ou demais palavras estáveis e nenhuma menção mais explícita ao trabalho com a consciência fonológica.

Assim, com relação à faceta linguística, chegamos à conclusão que, ainda há ausência de objetivos que explicitem mais claramente o trabalho com o sistema de escrita, não com o objetivo de alfabetizar as crianças, mas de permitir a reflexão sobre o sistema de escrita e suas relações com o sistema fonológico.

Acreditamos que esta lacuna do documento com relação à faceta linguística não ocorreu por acaso, pois é fruto da falta de consenso do que se deve trabalhar com relação à língua escrita nesta etapa de ensino. Isto corrobora a permanência nos espaços educativos de práticas onde se priorizam cópias de letras e exercícios repetitivos ou a ausência do trabalho com a língua escrita, tendo em vista que os docentes permanecem sem ter uma clareza do que se deve ensinar com relação à escrita nesta etapa. A este respeito, concordamos com Brandão e Leal (2010) e Morais (2012), que defendem que as crianças da Educação Infantil podem aprender alguns princípios do sistema alfabético, dentro de uma perspectiva lúdica, respeitando a infância e suas peculiaridades.

2.3 Formação continuada de professores na Educação Infantil: o PNAIC em foco

Inicialmente, destacamos que a formação continuada é um direito assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Procurando garantir este direito nas últimas décadas, percebemos avanços nas políticas de formação continuada nas redes públicas de ensino. Por outro lado, na atualidade, apesar dos investimentos na formação inicial e na formação continuada, vivemos uma dicotomia, pois vemos que os professores estão estudando mais, estando em constantes espaços formativos, mas as práticas de ensino parecem, muitas vezes, distanciar-se dessas experiências formativas. Diante disto, a formação continuada enfrenta o desafio de contribuir mais efetivamente para as práticas desenvolvidas no interior da sala de aula. Nesta seção, dialogaremos com Tardif (2011), Chartier (2007), Tozetto (2011), buscando respostas para nossas inquietações, isto é, procurando compreender como vem ocorrendo o processo formativo, detendo-nos especificamente sobre o profissional da Educação Infantil. Será que há investimento na formação continuada desde profissional? Como vem se dando o processo formativo?

A esse respeito, reportamo-nos a Tozetto (2011, p. 24):

Ao olhar para a Educação Infantil, a lei deixa clara a importância do profissional da docência nesse nível de ensino. Não cabem mais sujeitos leigos, sem preparo adequado para atuar nas creches e pré-escolas. O reconhecimento da necessidade de formação inicial específica para os docentes nessa etapa de escolarização traz um avanço significativo. Os saberes e conhecimentos, adquiridos na formação inicial, fundamentam o ensino para as crianças de 0 a 5 anos.

Assim, na atualidade, para ser professor da Educação Infantil, exige-se formação inicial e continuada. De acordo com Tardif (2011), os docentes em suas atividades

profissionais utilizam diversos saberes que são adquiridos em espaço de formação profissional, através da experiência, do currículo, da cultura, entre outros.

No processo de formação continuada, presenciamos duas concepções. Uma delas concebe os docentes como incapazes de refletir e teorizar sobre suas práticas e, nesta perspectiva, a formação continuada é teórica, isto é, tem-se a concepção de que basta aos docentes receber o conhecimento e aplicar em suas práticas. A esse respeito, reportamo-nos a Chartier (2007), que aborda dois modelos sobre as relações entre as práticas de ensino e os discursos acadêmicos:

[...] O primeiro deles postula que uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas, mas ele vem, até hoje, regularmente constatando seus limites e até mesmo seus fracassos. No segundo modelo, a formação dos professores se faz por “ver fazer e ouvir dizer” e não podemos contar, para melhorá-la, com saberes teóricos, sem dúvida, rigorosos, mas não pertinentes para o trabalho na sala de aula. Como pensar a formação dos professores entre esses dois modelos? [...] (CHARTIER, 2007, p. 188).

Assim, no primeiro modelo, apenas os saberes teóricos são valorizados e entende-se que, através da propagação do conhecimento científico, fazem-se escolhas didáticas e pedagógicas adequadas, ou seja, o professor absorveria e colocaria em prática aquelas teorizações a que teve acesso. Nesta mesma direção, reportamo-nos a Tardif (2011, p. 297), que diz: “O modelo tradicional da formação solucionava o problema do saber profissional da seguinte maneira: os universitários produziam saberes e os professores os aplicavam”. Nesta perspectiva, os saberes que os professores possuíam não eram considerados, pois apenas se valorizavam os saberes teóricos. Atualmente, há uma valorização dos saberes da prática, ou seja, há uma busca em

[...] reconhecer que os práticos do ensino possuem um saber original, oriundo do próprio exercício da profissão, que chamamos, conforme o caso, de “saber experiencial”, “saber prático”, “saber da ação”, “saber pedagógico”, “saber da ação pedagógica”, etc [...] (TARDIF, 2011, p. 297).

Vemos que, a partir dessa valorização, o foco da formação continuada muda, pois não se olha apenas para a teoria, mas para um novo modelo de formação que considera as complexas relações entre teoria e a prática. Vemos que Chartier (2007) e Tardif (2011) se aproximam, pois o segundo modelo abordado pela autora reforça que o fazer docente se dá sobretudo por ouvir dizer e ver fazer. Assim, este modelo legitima o saber dos professores, valorizando suas narrativas e práticas. Assume-se assim que, através da tematização de suas práticas, possibilita-se o olhar para o seu fazer. Nesta perspectiva, o docente pode passar a

explicitar o que eles sabem fazer de maneira implícita. Assim, nesta abordagem, o docente vai estabelecendo relações com os saberes científicos e o fazer diário e vai (re)construindo o seu conhecimento e as suas práticas.

Nesta direção, Tozetto (2011) diz que “[...] a produção do conhecimento do docente está amparada na experiência, mas não advém somente dela, é necessário empenho, dedicação aos estudos que promovam a fundamentação da prática e atendam às exigências do dia a dia da profissão [...]” (p. 20). Desta forma, vemos que tornar-se professor não é uma tarefa simples, é um processo gradativo que exige empenho, estudos e experiência.

Recorremos mais uma vez a Chartier (2007), que desenvolveu um estudo de caso em uma turma de Educação Infantil, buscando compreender a formação continuada a partir da lógica dos dois modelos citados acima, ou seja, o modelo dos saberes científicos e o modelo dos saberes da ação. Assim, buscou “[...]saber como uma professora das séries iniciais poderia “teorizar reflexivamente” sua prática profissional em relação à aprendizagem da escrita no último ano da educação infantil” (CHARTIER, 2007, p. 189). Como conclusão, o estudo mostrou que a professora observada utilizava diversas atividades com coerência e objetivos, mas apresentava a dificuldade de teorizar sua própria prática.

A seguir, apresentaremos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como a inserção da Educação Infantil nesse programa de formação continuada.

2.3.1 O PNAIC no contexto da Educação Infantil em Pernambuco (PE)

O Pacto Nacional de pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi lançado em 2012 como política nacional de incentivo à alfabetização, buscando “atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2017, p. 3).

O documento orientador de 2017 do referido Pacto destaca três indicadores de sucesso do programa. O primeiro são os resultados das avaliações externas (ANA); o segundo é o investimento nas estratégias de alfabetização; e, por último, o fortalecimento na gestão democrática. O PNAIC sofreu modificações em 2017 e passou a atender três grupos distintos: a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, que permanecem como foco no processo de formação; b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação. Outra

alteração na estrutura foi que os professores deixaram de receber bolsa. De acordo com este documento,

Universidades públicas, institutos federais, centros de formação de docentes regularmente constituídos e escolas alfabetizadoras e de educação infantil de referência serão chamados pelos gestores estaduais/distrital para a definição das formações realizadas no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2017, p. 14).

Com relação ao material, o MEC não encaminhou, em 2017, material impresso para os cursos de formação. Como suporte à formação de professores e coordenadores da Educação Infantil, o MEC disponibilizou em formato digital o material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que é produto de um contrato firmado entre a DICEI/SEB/MEC E A UFMG entre os anos de 2013/2015. Inicialmente, o curso foi estruturado em oito cadernos, com a carga horária mínima de 120 horas presenciais com os professores (a distribuição da carga horária seria ao longo de dois semestres letivos), tendo como o objetivo geral a formação de professores de Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas.

No processo de adesão ao PNAIC, houve a descentralização da organização do mesmo, pois cada instituição ficou responsável para fazer seu planejamento. Assim o curso passou por modificações, pois a proposta inicial era atender todos os professores da Educação Infantil e o PNAIC inseriu no programa de formação os formadores locais, sendo em sua maioria técnicos das Secretarias de Educação. São, portanto, esses formadores locais que organizarão o processo formativo dos professores de crianças de 4 e 5 anos, não atendendo toda a Educação Infantil como era a ideia inicial. A carga horária também foi reduzida em todo país, inicialmente tinha-se uma carga horária de 120 horas.

Em Pernambuco, a instituição responsável pelo curso no período de 2017-2018 foi o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), em parceria com o Ministério da Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Undime e as Secretarias de Educação de Pernambuco. A equipe responsável pela formação da Educação Infantil foi constituída por uma coordenadora geral (Ester Calland de Sousa Rosa) e três assessoras (Ana Carolina Alves Brandão, Beatriz de Barros de Melo e Silva e Wilma Pastor de Andrade Sousa), todas professoras da Universidade Federal de Pernambuco, além de 14 formadoras regionais⁶, que ocupavam o cargo de professoras de ensino superior e/ou tinham concluído ou estavam cursando mestrado ou doutorado.

⁶ Por motivos pessoais, duas formadoras saíram do Programa e suas turmas foram redistribuídas.

O PNAIC-EI teve adesão de 183 municípios pernambucanos. Contou com um total de 335 cursistas, nomeados de Formadores Locais, que atuaram junto de 1.340 coordenadores pedagógicos e 6.252 professores da Educação Infantil que atuavam em turmas de crianças de 4 e 5 anos.

O planejamento da formação da Educação Infantil foi norteado pelos princípios gerais e estratégias formativas propostos nos anos anteriores. O caderno de “Formação de professores” do PNAIC apresenta seis princípios para serem contemplados durante a formação: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. A mobilização dos saberes docentes é apresentada como um dos pontos centrais da formação continuada.

Como estratégias formativas, são apresentadas sugestões que servem de norte no processo de formação. São elas: leitura deleite, tarefas de casa e escola, estudo dirigido de textos, planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro, socialização de memórias, vídeo em debate, análises de situações de sala de aula filmadas ou registradas, análise de atividades de alunos, análise de recursos didáticos, exposição dialogada, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação.

O PNAIC-EI em Pernambuco envolveu a realização do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, organizado em três módulos, cada um com 24 horas presenciais, nos meses de dezembro de 2017, março e abril de 2018.

O material disponibilizado em formato digital para a Educação Infantil é composto pelo caderno introdutório de apresentação e por mais oito cadernos que abordam as respectivas temáticas: caderno 1 – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender; caderno 2 – Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem; caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações; Caderno 4 – Bebês como leitores e autores; caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras; caderno 6 – Currículo e linguagem na Educação Infantil; caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações; caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.

Os cadernos estão estruturados seguindo um padrão. Inicialmente, há um sumário, seguido de uma introdução e três textos que são divididos pelas seguintes seções: “Iniciando o diálogo”, que traz uma discussão mais geral, procurando aproximar o leitor do tema que será abordado; em seguida, há um “Aprofundamento teórico” do assunto abordado; na seção “Compartilhando experiências” aproxima o leitor da prática; a seção “Reflexão e ação” apresenta exercícios para serem realizados pelos cursistas; já a seção “Aprofundando o tema”

indica sugestões de leitura e vídeos para maior discussão da temática que está sendo abordada, lançando questionamentos para que os cursistas reflitam e respondam; na seção “Ampliando o diálogo”, os autores apresentam sugestões de leitura com pequenos resumos instigando os cursistas a lerem mais sobre o tema que foi discutido. Cada texto é finalizado com as referências.

Por meio da leitura dos cadernos que foram trabalhados na formação da Educação Infantil, encontramos princípios citados no caderno “Formação de professores”, pois nas seções “Compartilhando experiências” e “Reflexão e ação” os cursistas são instigados através de relatos a analisar práticas de sala de aula. Encontramos também textos que fazem os docentes refletirem sobre sua identidade profissional.

Na carta convite do curso, são feitos alguns questionamentos aos professores: Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? (BRASIL, 2016, p. 09).

Tendo em vista que essas questões nortearam o curso, a equipe de coordenadores e formadores de Pernambuco sentiu necessidade de acrescentar mais duas questões: Que princípios do sistema de escrita alfabético podem ser aprendidos na Educação Infantil? Que atividades significativas podem ser feitas para a aprendizagem desses princípios?

Na organização da formação em PE, foram vivenciadas em todos os encontros atividades específicas relacionadas à arte e à inclusão. A carga horária foi 104 horas com os Formadores Locais, não sendo possível trabalhar com os oito cadernos em tão pouco tempo na formação presencial, sendo necessário selecionar textos e cadernos. Os Formadores Locais receberam impressos os cadernos 03, 05, 06 e 07 e cópias do artigo Alfabetização e letramento na Educação Infantil, de Magda Soares e do capítulo Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética, de Artur Moraes e Aleksandro Silva. Foram também inseridos vídeos e oficinas com jogos do Trilhas e alguns do CEEL.

Durante a formação de março, foi incluída a proposta de elaboração conjunta de um catálogo composto por uma variedade de gêneros orais, que circulam em diferentes cidades do Estado de Pernambuco. Desta forma, as cursistas foram motivadas a recordarem suas infâncias e registrar em áudio lendas, parlendas, cantigas, adivinhas, brincadeiras de roda, dentre outros gêneros orais vivenciados por elas. Na formação de abril, deram continuidade à organização do catálogo, que buscou

... aproximar diferentes gerações através da partilha de textos da tradição oral que fizeram parte da infância dos educadores, consolidando vínculos afetivos intergeracionais; e contribuir para que adultos e crianças de diferentes regiões de Pernambuco conheçam a produção cultural desses locais que, mesmo distantes geograficamente, mostram-se próximos culturalmente. Por fim, desejamos que esse CD possa ganhar vida nos espaços de Educação Infantil de todo o estado de Pernambuco, ampliando o repertório de cantigas, brincadeiras com palavras, histórias e outros tantos textos que devem fazer parte das práticas pedagógicas com as crianças (encarte, 2018).

No seminário de encerramento, foi entregue um CD com 63 gravações em áudio para cada cursista. No catálogo encontram-se informações sobre como se brinca com os gêneros orais gravados, bem como um pequeno texto descrevendo a origem de cada manifestação cultural selecionada que consta no CD.

Elaboramos um quadro que se encontra no anexo D. Nele apresentamos o período do curso, distribuição de carga horária, local onde ocorreram os encontros bem como um resumo da distribuição das temáticas vivenciadas com as formadoras locais no contexto de Pernambuco. Na seção a seguir, descrevemos como foram vivenciados os encontros formativos.

2.3.2 Síntese dos encontros formativos vivenciados com as formadoras locais

Realizamos a leitura dos planejamentos, pautas e slides que foram construídos pela equipe do CEEL/UFPE e trabalhados nos encontros formativos. Abaixo segue uma síntese de cada encontro.

1º Encontro - Abertura no Centro de Formação dos professores do Recife

O primeiro encontro aconteceu no Centro de Formação dos professores do Recife, nos dias 30 e 31 de outubro de 2017, e teve 4h de duração. Devido ao tamanho do auditório, o público foi dividido em dois dias. O foco do encontro foi a apresentação da nova estrutura do Programa e a palestra da professora Telma Ferraz Leal (UFPE) sobre “Alfabetização em diferentes etapas escolares - demandas de formação”, baseada Tardif (2011) e Chartier (2000). No início da fala, discorreu sobre os saberes profissionais dos professores, que são variados e heterogêneos, destacando que a formação docente requer articulação entre diferentes campos do saber, e esses saberes são adquiridos por diferentes fontes. Ressaltou que “a formação do professor não começa no curso de Pedagogia e nem termina nele e que também não começa no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e nem termina nele. No entanto, há

potencialidades neste espaço educativo que não podem ser minimizadas”. Apresentou também uma síntese sobre os saberes dos professores alfabetizadores e quais concepções orientam a prática docente do professor alfabetizador no contexto atual brasileiro. Finalizou com uma explanação sobre as diferentes perspectivas de alfabetização: Alfabetização com base em abordagens sintéticas (alfabética, silábica, fônica), alfabetização por imersão, alfabetização na perspectiva construtivista e alfabetização na perspectiva do letramento, apresentando dados de pesquisas.

2ª Formação UFPE – Campus Agreste (Caruaru)

A formação foi ministrada pelos formadores regionais. De acordo com o material analisado, no primeiro dia foi realizado o contrato didático com os cursistas e apresentada a estrutura do curso em slides a partir do texto do Caderno 0. Neste encontro foi realizada a leitura compartilhada do texto: “Profissão e formação docente”, realizou-se a exposição dialogada sobre as principais concepções de linguagem, infância e cultura, abordadas no Caderno 2 a partir do texto “Infância e Linguagem - Ser criança na Educação Infantil”.

Neste encontro foi trabalhado na íntegra o Caderno 6, que trata sobre Currículo, e foram utilizadas diversas estratégias formativas, como roda de conversa, leitura fatiada, construção de árvore teórica, vídeos, entre outras. O caderno inicia com o texto Currículo na Educação Infantil, das autoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira, que apresentam uma discussão sobre currículo na perspectiva prescritiva e na perspectiva de currículo narrativo ou holístico. O segundo texto, de Sonia Kramer e Silvia Néli Falcão Barbosa, trata da importância da observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil; o terceiro texto, escrito por Catarina Moro e Gizele de Souza, traz a discussão sobre a avaliação e Educação Infantil, e discute sobre os tipos de avaliação que ocorrem no contexto atual, ou seja, avaliação institucional ou de contexto, avaliação da criança, avaliação das práticas pedagógicas (em especial as práticas de leitura e escrita considerando o foco do curso). Como uma das estratégias formativas para estudo desse texto, foram disponibilizados instrumentos avaliativos de redes municipais, escola privada e um instrumento retirado de internet para análise em pequenos grupos e posterior apresentação.

Também foram inseridos nesta formação três vídeos: A invenção da infância (25min), Roda de Conversa, Caminhando com Tim Tim e um sobre o Currículo Inclusivo na Educação Infantil.

As atividades de arte desenvolvidas nesta formação foram: Atividade de Artes Brincadeiras cantadas, confecção do cenário da cantiga “O cravo brigou com a rosa”, Apreciação – O Cravo brigou com a rosa – Tiquequê; Brincando – Escravos de Jó: Apreciando – Barbatuques – Vídeo – Coral com as mãos.

3ª Formação - Faculdade Metropolitana - Jaboatão dos Guararapes

Na terceira formação, foi dado o retorno das avaliações, e as cursistas socializaram a formação que ocorreu em seus municípios. O caderno 3 - Linguagem Oral e Linguagem Escrita: Práticas e Interações - foi trabalhado em sua integralidade. O primeiro texto “Crianças e cultura escrita”, de Galvão (2016), foi apresentado em slides por meio de uma exposição dialogada. Esse texto faz um breve resgate histórico sobre o surgimento da linguagem escrita, discutindo-se que nem sempre a escrita teve o valor que tem hoje nas sociedades contemporâneas. Destaca que a cultura escrita não é homogênea e, por isto, vários autores utilizam as palavras no plural, ou seja, culturas escritas. O estudo do texto “Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: Modos de apropriação” de Smolka et al. (2016), foi realizado em pequenos grupos, seguido de apresentação dos grupos na roda respondendo às questões previamente entregues.

Foram trabalhados também dois textos do caderno 5 - Crianças como leitoras e autores. O primeiro, intitulado Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas, de Corsino et al. (2016), apresenta como objetivos: problematizar as concepções de criança, de infância e de educação das crianças menores de seis anos e suas relações com a apropriação da linguagem escrita; situar teoricamente os processos de reinvenção e apropriação da linguagem escrita pelas crianças; descrever e analisar princípios que sustentam práticas educativas de qualidade relacionadas à leitura e à escrita na Educação Infantil; propor um trabalho com a leitura e a escrita na creche e na pré-escola que considere os processos de apropriação das crianças e respeite os princípios destacados.

O segundo texto que foi discutido intitula-se “As crianças e as práticas de leitura e de escrita”, de Sepúlveda e Teberosky (2016), e apresenta quatro objetivos, sendo um deles voltado para o aspecto da alfabetização: “identificar as práticas de produção de linguagem escrita que favorecem os processos de análise e conceituação da linguagem e a escrita das crianças”.

Neste encontro, foi iniciada a oficina para elaboração de catálogo com gêneros orais da tradição de Pernambuco para as crianças da EI e contou com exposição dialogada sobre o tema “Como as crianças pequenas leem e escrevem?”, discussão sobre a psicogênese da

língua escrita e consciência fonológica, análise de protocolos de escrita infantil. Os vídeos vistos no encontro foram da Nova Escola: Emilia Ferreiro: leitura e escrita na Educação Infantil e a conquista do nome próprio. Nas atividades de arte, houve destaque para a dança circular/dança de roda (lavadeira).

Nesta formação, foram realizadas duas palestras pelas assessoras do curso, a professora Ana Carolina Perrusi Brandão, que realizou a palestra: A aprendizagem inicial da língua escrita na EI: “ou isto ou aquilo...”? Durante a palestra, foi discutida a questão polêmica da língua escrita na Educação Infantil, ou seja, a teoria do isto ou aquilo, a partir da qual se tomam posições radicais com relação ao aprendizado da língua escrita. Foram discutidos três caminhos para o trabalho com a língua escrita: o caminho da obrigação da alfabetização, o do letramento sem letra ou o terceiro caminho, ler e escrever com significado. A terceira perspectiva foi a defendida pelo CEEL/UFPE.

Durante a exposição, foram mostrados dados de pesquisas do Subprojeto 2: Leitura e escrita na EI: práticas educativas - Participantes: UFRS, UFMG, UFMT, UFRN e UFPE, que apresentou práticas de letramento e de alfabetização em uma turma do grupo 4 que acontecia em um contexto lúdico. Em PE, as professoras Ana Carolina P. Brandão, Fátima Ribeiro e Letícia Melo, coordenaram a pesquisa, que fez parte do Projeto dos Cadernos Leitura e Escrita na EI, coleção disponibilizada para o PNAIC.

A segunda palestra foi ministrada pela professora Wilma Pastor, com a temática “Peculiaridades na apropriação do SEA pela criança surda”. De início, foi apresentada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que garante educação bilíngue aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Logo depois, a palestrante explanou sobre a importância de desde a Educação Infantil a criança surda estar inserida em um contexto sociolinguístico que privilegie o canal visual-gestual como meio de comunicação. Foram apresentadas as diferenças no processo de alfabetização da criança ouvinte e da surda, bem como sugestões de atividades para se trabalhar com estas crianças.

Na oficina com jogos, foi oportunizado aos cursistas jogar e refletir sobre o uso dos jogos na Educação Infantil e planejar intervenções pedagógicas com este recurso didático. Na oficina para produção do catálogo dos gêneros orais, as cursistas foram convidadas a gravar áudio de cantigas, parlendas, trava línguas, causos, histórias, adivinhas, brincadeiras de roda e produzir um pequeno texto com informações complementares sobre os textos orais que irão compor o CD.

4ª Formação - Faculdade Metropolitana - Jaboatão dos Guararapes

Na quarta formação foram desenvolvidas diversas atividades: leitura deleite, circuito de visitação de “instalações de leitura”, exposição dialogada, exploração de acervo de livros, bate-papo sobre livros e atividades de artes. Foi retomada a oficina de produção de catálogo, construção de painel, mesa redonda, vídeos, estudo dirigido de textos, contação de histórias, análise de livros literários e informativos, socialização de experiências e avaliação.

A formação ocorreu seguindo a mesma sistemática. De início foi realizada a devolutiva das avaliações das cursistas, socialização das formações nos municípios e o resgate em slide do texto sobre reflexão fonológica.

Neste encontro foi concluído o caderno 5 com estudo do texto “As crianças e os livros” de Colomer (2016), que apresenta a importância das crianças terem experiências variadas com a literatura, pois através dela se amplia o diálogo entre a coletividade e as crianças e se compartilha a cultura. No texto é dado o enfoque sobre a importância de se ter um acervo variado e adequado à idade das crianças e estarmos atentos à qualidade do texto e das imagens. A mediação é vista pela autora como um elemento muito importante, sugerindo pontos na organização desta mediação: “criar um ambiente povoado de livros; dar espaço para a voz: narrar, cantar, recitar e ler; dar tempo para olhar, ler e compartilhar; ampliar a leitura para outras atividades; programar o tempo das atividades” (COLOMER, 2016, p. 109).

O caderno 7 - Livros infantis: Acervos, espaços e mediações foi trabalhado em sua integralidade. O seu primeiro texto: Livros infantis: critérios de seleção e as contribuições do PNBE (PAIVA, 2016) foi apresentado em slides. Nesse texto, encontra-se um resgate histórico sobre as políticas públicas de distribuição de livros, mostrando a complexidade do processo que o acervo passa até chegar nas mãos das crianças. Os vídeos trabalhados foram: Consciência Fonológica - Fase Pré-fonológica e Fase Fonológica do projeto Alfalettrar, vídeos com brincadeiras cantadas do grupo Triiii. Pão, Pão, Pão, manifesto por um Brasil literário, de Bartolomeu Campos de Queiroz. O encontro teve uma mesa redonda: Práticas de letramento literário na EI, com três professoras: Ywanoksa Gama, que apresentou o relato de experiência com livros de imagens; Wilma Pastor, que apresentou uma discussão sobre letramento literário da pessoa surda; e a professora Ester Rosa, que fez uma explanação sobre a mediação docente em sequências didáticas com livros infantis.

Durante todos os encontros, houve atividades ou sequência de arte que buscava apresentar formas de se trabalhar com a arte buscando o potencial criativo das crianças. Também se buscou articular a teoria e a prática realizando oficinas. No último dia de cada formação, havia o espaço para o planejamento do encontro dos municípios e também se fazia

o resgate das estratégias formativas utilizadas durante cada formação, avaliação do encontro e indicação de atividade para casa, que, neste último encontro, foram as orientações para a preparação do seminário final.

Seminário final - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (16 a 18 de maio de 2018 - Hotel Canarius-Gravatá-PE)

O seminário final envolveu todos os três grupos: professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação. As atividades foram em sua maioria simultâneas.

Na abertura do evento aconteceu uma mesa redonda com três professores: Telma Ferraz Leal (CE-UFPE), Célia Vieira dos Santos - Divisão de Educação Infantil - SEE – Recife e Márcia Ângela da Silva Aguiar (CE-UFPE) com a temática: Análise da BNCC: impactos sobre as políticas de formação de professores.

O evento contou com uma programação bem diversificada. Entre as atividades destacamos as apresentações culturais, relatos de experiências em formato de pôsteres, comunicações orais e relatos de pesquisa, oficinas de jogos, atividades de mediadores de leitura na escola e em bibliotecas, o ensino de arte, vídeos em debate. A equipe de Educação Infantil planejou e ofereceu seis oficinas específicas: Brincadeiras Cantadas na Educação Infantil; Atividades de leitura e escrita na rotina da Educação Infantil; A hora da roda: os gêneros do discurso na Educação Infantil; Hoje é dia de cinema: o uso de vídeos na Educação Infantil; Atividades didáticas com letras na EI; Consciência fonológica na Educação Infantil: vamos jogar?

Os CDs com o catálogo de gêneros orais foram entregues a cada participante. Ester Calland de Sousa Rosa e Beatriz de Barros de Melo e Silva realizaram a seção de vídeo em debate “Cenas de atividades com palavras na EI e Catálogo com gêneros orais”. A proposta desta seção era a de que os participantes do curso assistissem cenas do cotidiano das instituições que participaram do curso, ouvindo a gravação do CD de gêneros orais gravados por elas, selecionados pelas formadoras regionais e sistematizados pela coordenação do PNAIC-EI.

Durante o evento, aconteceram também diversas mesas redondas:

- Alternativas didáticas na Educação Infantil: tudo vale a pena?, com os expositores: Aleksandro Silva (CAA-UFPE), Ana Carolina Perrusi Brandão (CE-UFPE) e

Fernanda Michelle Pereira Girão - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

- Mesa redonda: Mediação de leitura e compreensão leitora, com os palestrantes: Sônia Virginia Martins Pereira (UFRPE), Clécio dos Santos Bunzen (CE-UFPE) e Hérika Karina Cavalcanti de Lima (UFRPE).
- Roda de diálogo: Arte-educação no ciclo de alfabetização, com os expositores: Ana Paula Abrahamian de Souza – (DEd - UFRPE), Fabiana Souto Lima Vidal (CAP-UFPE).
- Interdisciplinaridade e multiculturalidade, com os expositores: Ana Beatriz Gomes Carvalho (CE-UFPE), Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa (CE-UFPE), Jaqueline Barbosa da Silva (CAA-UFPE).

O evento foi encerrado com a conferência: Olhares sobre perspectivas e políticas públicas de formação de professores no cenário atual, realizada pelo professor Flávio Henrique Albert Brayner (CE-UFPE).

Finalizamos essa seção, em que buscamos situar o leitor com relação às temáticas e às atividades que foram trabalhadas durante o curso. Na seção a seguir, apresentaremos uma síntese das pesquisas que encontramos sobre nosso tema de pesquisa.

2.4 Estado do conhecimento: O que dizem as pesquisas sobre leitura e escrita e formação dos professores na Educação Infantil

A revisão da literatura é uma etapa inicial de suma importância na pesquisa, pois a partir dela temos uma aproximação maior com diferentes trabalhos que se aproximam do nosso objeto de pesquisa. Concordamos com Alves (1992, p. 54) quando diz que

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva de uma comunidade científica, um processo de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.

A partir desta compreensão, realizamos o levantamento de pesquisas procurando nos aproximar das discussões atuais acerca da nossa temática de estudo. Para isso, reportamo-nos às pesquisas sobre leitura e escrita na Educação Infantil e àquelas que versam sobre formação continuada dos professores na Educação Infantil. Desta forma, nossa busca teve como critério de seleção os termos em separado, isto é, realizamos a busca pelos assuntos “leitura e escrita na educação infantil”, “formação continuada na educação infantil”. Este mapeamento foi

realizado em quatro bancos de dados: catálogo da Capes, Portal de Periódicos da Capes, na Anped nos (GT 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 08 Formação de professores e GT10 Alfabetização leitura e escrita) e no Repositório da UFPE. Utilizamos como delimitação os dez últimos anos (2007-2017).

Após a utilização dos filtros indicados, percorremos as seguintes etapas: inicialmente, realizamos a leitura dos títulos dos trabalhos e, em seguida, selecionamos os que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo por meio da leitura dos resumos. O quadro a seguir apresenta os quantitativos de resumos lidos por base de dados consultada:

Quadro 3 - Quantitativo de resumos lidos sobre leitura e escrita na Educação Infantil e Formação Continuada e Educação Infantil por base de dados consultada

BASE DE DADOS	TEMAS	
	Leitura e escrita na educação infantil	Formação continuada e Educação Infantil
CATÁLOGO DA CAPES	07	10
PERIÓDICOS CAPES	23	05
REUNIÕES DA ANPED	07	01
REPOSITÓRIO DA UFPE	28	17

Fontes: Dados de levantamento a partir do Catálogo da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, site da ANPED e Repositório Institucional da UFPE

A terceira etapa consistiu na seleção dos trabalhos que consideramos mais relevantes para nosso objeto de estudo. Após a leitura não exaustiva das referidas pesquisas, categorizamo-las por base de dados e por aproximações de temáticas.

2.4.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Realizamos uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Capes, buscando nos apropriar do que vem sendo discutido a respeito do nosso objeto de pesquisa nas diversas instituições do país. Como recorte temporal, delimitamos um período de 10 anos, de 2007 a 2017. Utilizamos as aspas para restringirmos a pesquisa ao nosso foco de interesse. Dessa forma, os termos de busca foram “leitura e escrita na educação infantil” e “formação continuada na educação infantil”. Encontramos 09 pesquisas relacionadas com a leitura e a escrita. Realizamos a leitura dos 07 resumos que estavam disponíveis e selecionamos 04 por se aproximarem do nosso objeto de pesquisa e analisamos os objetivos, a metodologia, os instrumentos de coleta de dados e os resultados apresentados.

Quadro 4 - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que abordam o tema leitura e escrita na Educação infantil

Títulos	Autor(s)/ ano	Instituição	Publicado em
Educação Infantil e os eventos de letramento em uma turma de 5 anos	Dominici (2014)	Universidade Federal de Minas Gerais	Plataforma Sucupira
Leitura e escrita na educação infantil: Concepções e Práticas em uma Escola Pública de Santo André – SP	Miguel (2015)	Universidade Nove de Julho (mestrado profissional)	Plataforma Sucupira
Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande - RS.	Bueno (2015)	Universidade Federal do Rio Grande	Plataforma Sucupira
Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e práticas para a formação do leitor competente	Soares (2017)	Universidade Católica de Petrópolis	Plataforma Sucupira

Categorizamos as pesquisas abaixo por aproximações temáticas. As pesquisas de Dominici (2014) e Bueno (2015) se reportam ao letramento. A de Miguel (2015) articula práticas de leitura e escrita e a de Soares (2017) trata sobre a leitura.

Pesquisas que tratam da contribuição do letramento para o processo de aquisição da linguagem escrita

A pesquisa de Dominici (2014) teve como campo uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da cidade de Belo Horizonte e foi realizada durante os meses de fevereiro a julho do ano de 2013. O principal objetivo da pesquisa foi investigar os sentidos e os significados atribuídos aos eventos de letramentos pelas crianças de uma turma de 5 anos. Como procedimentos de geração de dados foram utilizados videogravação, caderno de campo e entrevista com as crianças.

A pesquisadora, após análise dos dados, identificou 121 eventos de letramentos. Entre estes, destacou aqueles em que as crianças construíram hipóteses sobre a linguagem e a língua escrita, aqueles em que as crianças foram protagonistas e aqueles em que a brincadeira e o desenho foram essenciais para a construção de sentidos e significados à linguagem escrita. Ao longo das discussões, a pesquisadora mostra-nos a importância de se trabalhar a linguagem escrita com crianças menores de 6 anos, desde que se respeitem a infância e suas peculiaridades. A pesquisa mostra-nos que entre as crianças a linguagem escrita foi permeada por laços afetivos entre esta e suas vivências socioculturais. Como resultado, chega-se à

conclusão de que crianças menores de seis anos pensam, falam, questionam e buscam compreender a linguagem escrita.

Na mesma direção, a pesquisa de Bueno (2015) teve por objetivo conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma de pré-escola, em uma escola municipal da cidade de Rio Grande – RS. A pesquisa, de abordagem qualitativa, seguiu os princípios da etnografia, seguindo os princípios da Sociologia da Infância. Os instrumentos foram observação e entrevistas não diretivas, e foram utilizados como forma de registro diário de campo, filmagens e fotografias. Os resultados da pesquisa apontaram dois eixos principais nas práticas letradas do grupo investigado: a oralidade e a interação.

A principal prática de letramento desenvolvida na turma era a “Rodinha”. A rodinha revelou a existência de dois tipos de ações letradas no grupo de pré-escola: o primeiro diz respeito aos momentos de conversas interacionais entre as crianças e a professora, nas quais estabelecem estratégias orais letradas; o segundo tipo de ação letrada foi a leitura de histórias infantis, a partir da qual foi contemplada a construção de estratégias tanto no processo de leitura da história pela professora, quanto de contação pelas crianças. Em suas considerações, a pesquisadora diz que as práticas de letramento desenvolvidas na pré-escola revelaram aspectos muito particulares da cultura construídos pela turma na sala de aula, considerando que o letramento é sempre local e socialmente situado.

Pesquisa que articula práticas de leitura e escrita

Miguel (2015) teve como objetivo geral em sua pesquisa analisar concepções e práticas de leitura e escrita expressas nos registros e nas falas das professoras dos anos finais da Educação Infantil. O campo de pesquisa foi uma escola da cidade de Santo André – SP, e os sujeitos foram 6 professoras que trabalhavam com as turmas de crianças de 4 e 5 anos e a assistente pedagógica da unidade escolar. A metodologia de pesquisa foi de pesquisa-intervenção embasada na ação-reflexão-ação da práxis educativa, e os procedimentos de coleta de dados foram análise documental e entrevistas. Os dados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Como resultados, constatou-se que as professoras buscavam incluir práticas diárias de leitura, atividades em que se propõe às crianças lerem e escreverem palavras e textos de seus respectivos contextos, distanciando-se das práticas preparatórias, nas quais a ênfase recai em exercícios repetitivos. Destaca-se que a assistente pedagógica tem um importante papel junto a professoras e que investe em projetos coletivos realizando devolutivas sistemáticas, proporcionando momentos para que as professoras reflitam sobre situações de aprendizagem

acerca da leitura e da escrita. Entretanto, a análise dos dados mostrou que as formações promovidas pela Secretaria da Educação às profissionais da rede de ensino enfatizavam as concepções de infância, do brincar e das culturas infantis, não tratando de modo específico a questão da leitura e da escrita.

Como conclusão, foi visto que há conflito sobre o que se deve ensinar na área da leitura e da escrita e o modo como as formações têm sido oferecidas para os professores da rede, o que contribuiu para acentuar a falta de clareza quanto às diretrizes da política pública educacional proposta para o currículo das escolas de Educação Infantil. Desta forma, vimos que o contexto em que são oferecidas as formações promove um distanciamento entre as propostas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como reforçam a dúvida das professoras sobre trabalhar ou não com a alfabetização nas turmas de 4 e 5 anos. A pesquisadora aponta que uma formação continuada em serviço com articulação entre os dois segmentos de ensino, Educação Infantil e Ensino Fundamental, poderia trazer benefícios para a continuidade no processo de leitura e escrita.

Pesquisa que trata sobre leitura

A pesquisa de Soares (2017) teve como objetivo analisar as práticas leitoras desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil com alunos do 4º e 5º períodos que têm contribuído para a formação do leitor competente. De natureza qualitativa, adotou, como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa exploratória. Para a produção de dados, foi utilizado o questionário, composto de perguntas fechadas e abertas. Estes foram aplicados em 22 escolas de Educação Infantil da rede Municipal de Petrópolis - RJ, com 29 respondentes. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

A pesquisa revelou que havia pouco investimento na leitura literária, havendo uma preocupação com a disciplina, representada pelo silêncio na hora da leitura, a música como um condicionamento para esse momento e a preocupação com as atividades didáticas. Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas que contribuem para formação do leitor competente precisariam de mais aprofundamento teórico por parte dos professores, considerando a especificidade do trabalho na Educação Infantil.

Formação Continuada na Educação Infantil no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Inicialmente buscamos pelos termos “Formação continuada e Educação Infantil”. Como não encontramos nenhuma pesquisa com estes termos de busca, utilizamos os termos “Formação continuada na educação Infantil” e encontramos 16 pesquisas relacionadas ao tema. Realizamos a leitura dos 10 resumos⁷ e 06 foram selecionadas para leitura por se aproximarem do nosso objeto de pesquisa. A seguir, temos o mapeamento por ano de publicação.

Quadro 5 - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que abordam Formação Continuada na Educação Infantil

Títulos	Autor (s)/ ano	Instituição	Publicado em
A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente.	MENDES, ROSANE PENHA (2013)	Universidade do Estado de Mato Grosso	Plataforma Sucupira
Processo de Formação Continuada na Educação Infantil: a professora como pesquisadora da sua própria prática.	MEDINA (2013)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná Escola de educação e Humanidades Programa de pós-graduação em Educação	Plataforma Sucupira
A Formação Continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis.	SANTOS (2014)	Universidade Federal de Santa Catarina	Plataforma Sucupira
A Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil: possibilidades e limites do programa de formação a rede em rede – a formação continuada na educação infantil.	LIMA (2016)	Universidade Federal de São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Programa de pós-graduação em Educação	Plataforma Sucupira
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente.	SOUSA (2016)	Universidade Federal do Piauí-UFPI	Plataforma Sucupira
Formação Continuada: concepções das professoras da educação infantil.	DUDAR (2017)	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	Plataforma Sucupira

⁷ Seis pesquisas foram anteriores à criação da plataforma Sucupira e não se encontravam disponíveis para leitura.

Realizamos a leitura dos resumos, objetivos, metodologias e conclusões das referidas pesquisas e as categorizamos por aproximações temáticas. Assim, as pesquisas de Mendes (2013), Medina (2013) e Sousa (2016), cada uma com suas especificidades, destacam a necessidade de se ouvir os docentes na construção e no processo formativo. As pesquisas de Lima (2016) e Santos (2014) destacam a importância da formação em serviço e a de Dudar (2017) aponta importância da articulação entre saberes teóricos e práticos.

Pesquisas que destacam a importância de ouvir os docentes no processo formativo

A pesquisa de Mendes (2013) foi desenvolvida no município de Cáceres em Mato Grosso e teve como objetivo analisar se os estudos realizados durante a formação continuada que eram propostos pelas Instituições de Educação Infantil repercutiam na prática pedagógica das professoras e se estes proporcionavam resultados significativos para a qualidade do processo de desenvolvimento da criança.

Como instrumentos foram utilizados a observação, o questionário, análise dos três projetos de formação continuada das instituições de Educação Infantil e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram 07 (sete) professoras e 03 (três) coordenadoras pedagógicas, 01 (uma) de cada instituição. As três instituições pesquisadas estão localizadas na zona urbana, em bairros de periferia da cidade de Cáceres-MT atendendo crianças de baixo poder aquisitivo.

Os resultados da análise mostraram que os projetos de formação continuada desenvolvidos pelas instituições pesquisadas são construídas em um processo democrático, pois as professoras participaram da construção dos mesmos. Em uma determinada instituição, as professoras deixaram de participar no primeiro momento de elaboração do projeto, mas essa situação foi revista pela instituição. Com isso, as profissionais tiveram a oportunidade de reelaborarem o projeto, adequando as temáticas a serem estudadas à realidade do contexto educativo. Foi evidenciado que, das 07 (sete) professoras, 06 (seis) conseguiam “transportar” para a prática os conhecimentos teóricos que são discutidos na formação continuada, apesar de destacarem que o tempo destinado à formação era insuficiente para aprofundamentos das temáticas.

Na análise das entrevistas das 03 (três) coordenadoras, ficou evidenciado que, durante as formações, não tinham sido realizados momentos para reflexão e partilha das experiências sobre a prática pedagógica entre as professoras, alegando-se falta de espaço físico adequado e falta de tempo para a formação continuada. De modo geral, a pesquisa apontou que nas instituições pesquisadas a formação continuada tinha proporcionado avanços. Porém, foi

destacada a necessidade de ouvir as professoras sobre as condições em que são concebidos esses estudos. Desta forma é sinalizado que é preciso que as professoras tenham consciência de que as dimensões da teoria e da prática são indissociáveis.

A pesquisa de Medina (2013) foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba e teve por objetivo interpretar, à luz da fenomenologia/hermenêutica, como as professoras e educadoras de Educação Infantil se percebem como pesquisadoras de sua prática pedagógica, a partir de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva.

Os sujeitos foram 32 professoras/educadoras, e como instrumento de pesquisa foram utilizados os registros das temáticas e dinâmicas realizadas nos 6 encontros com as participantes e entrevistas. Os encontros tinham duração de uma hora e 30 minutos em que o professor/educador era visto como pesquisador que, ao se deparar com indagações que envolvem a própria prática, desenvolve reflexões críticas e avalia o seu trabalho, visando à qualidade de ensino. Como resultado, observa-se que uma formação continuada com uma metodologia metacognitiva, em que se oportuniza os professores entrarem em contato com instrumentos que promovem a pesquisa da realidade em que atuam, aproxima a academia da escola e possibilita mudanças no ambiente escolar.

Assim a pesquisa denotou que, embora nas diretrizes e bases do município fosse assegurada a formação em serviço, a estrutura do sistema educativo dificultava o espaço para formação, dada a precariedade e a falta de vontade política para fazer valer as políticas públicas que envolvem a formação continuada dos professores e educadores.

Sousa (2016) tem como objetivo geral analisar as relações da formação continuada na Educação Infantil em dois Centros Municipais de Educação Infantil e envolveu como interlocutoras sete professoras que atuam nessa etapa de ensino. Os instrumentos metodológicos utilizados foram o memorial de formação e a entrevista narrativa. Através das análises das narrativas das interlocutoras foi visto que a formação oferecida no município não dava conta das necessidades de sala de aula e nem as necessidades formativas dos professores, pois a formação continuada resumia-se à distribuição de sequências didáticas para a reprodução. O foco da formação era apenas na dimensão organizacional e o planejamento era visto de forma burocrática, sem participação ou reflexão.

As orientações didáticas planejadas por especialistas, ao invés de oportunizarem reflexões sobre a prática docente, padronizavam o planejamento e determinavam os modos de ensinar. Assim, a pesquisa aponta que os professores precisam ser ouvidos, pois a formação continuada ofertada necessita ser repensada para promover a articulação entre os saberes da

formação e a prática docente e para contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional das professoras.

Pesquisas que investigam a formação em serviço

A pesquisa de Lima (2016) teve o objetivo de analisar as ações formativas do programa denominado A Rede em rede – a formação continuada na Educação Infantil, investigando as apropriações dos gestores sobre os conceitos de gestão pedagógica e compartilhada nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil na cidade de São Paulo. A formação baseada na homologia dos processos acredita que os gestores das unidades de Educação Infantil – diretores e coordenadores pedagógicos – devem ser capazes de coordenar com autonomia os processos formativos de educação continuada de todos os profissionais de educação vinculados às suas respectivas unidades de trabalho.

De abordagem qualitativa, a pesquisa fez a revisão do ordenamento legal e dos documentos normativos sobre Educação Infantil, fez também a análise documental no arquivo da Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ambos com a finalidade de contextualizar os processos de formação continuada na rede municipal paulistana. A pesquisadora apresenta quatro indicadores de possibilidades do Programa. O primeiro é a atuação direta dos gestores escolares realizando as formações nos ambientes de trabalho. Outro fator importante é a articulação das atividades formativas em torno da observação e reflexão dos profissionais sobre os cotidianos de trabalho. A terceira possibilidade é a valorização do saber experiencial no processo de formação continuada. Um quarto aspecto no campo das possibilidades é a homologia dos processos, no que diz respeito ao envolvimento de diversos profissionais nas ações do Programa e na forma como essa participação foi organizada.

Alguns limites do programa são destacados, o primeiro deles a participação (ou não) dos gestores nas ações de formação do programa. Como a participação não era obrigatória, alguns gestores não aderiram e com isto privaram os profissionais de suas respectivas unidades educacionais das discussões que pautaram a Educação Infantil durante o período de duração do programa. O espaço dos horários coletivos de formação do CEI e da EMEI foram praticamente os únicos possíveis para que se desse a formação continuada dos educadores da rede nesse período. As pautas de formação organizadas e planejadas para cada um dos encontros revelaram o terceiro limite, pois os cursistas não propuseram nenhum assunto de

estudo, sua participação ficou limitada à avaliação ao final de cada ano/fase, havendo também uma densidade de conteúdos a serem tratados em cada encontro.

A pesquisadora ressalta que as gestoras entrevistadas validaram a formação continuada recebida na rede pública paulistana e destacaram também de forma positiva o envolvimento da dupla gestora numa única ação formativa de acordo com a proposta do Programa. Como conclusão, a pesquisa indica que precisamos ouvir mais os profissionais e suas demandas, com o propósito de elaborar programas de formação continuada que superem o modelo que trazem propostas de formações prontas para a rede. Contemplar metodologias que envolvam a discussão reflexiva e propositiva das práticas de trabalho, ou seja, os saberes da experiência. Assim, a pesquisa sinaliza que as secretarias de educação devem planejar de forma compartilhada o conjunto das ações de formação a serem desenvolvidas, ouvindo seus pares.

Já a dissertação desenvolvida por Santos (2014) teve por objetivo reconstituir a trajetória de formação continuada da rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis e identificar se os processos de formação continuada, realizados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, correspondiam às expectativas das profissionais que atuam na Educação Infantil. Como instrumentos, foram realizadas a análise documental no período de 2005 e 2012 no acervo disponibilizado pela Diretoria de Educação Infantil e a consulta ao Sistema de informações da Gerência de Formação Permanente, bem como entrevistas.

A formação continuada em serviço previa dois formatos: centralizada, formação oferecida pela SME, e descentralizada, realizada nas unidades educativas, baseada na proposta pedagógica dentro do PPP. Utilizando a metodologia da análise crítica de discurso, foi possível à pesquisadora capturar a opinião das profissionais a respeito das formações realizadas em 2011 e 2012. A análise dos instrumentos de avaliação revelou que, em 2012, em comparação a 2011, as profissionais demonstraram maior “satisfação” em relação às suas expectativas de formação. Ao concluir a pesquisa, a autora reafirma a importância da formação continuada em serviço e lembra que, embora atualmente a formação continuada muitas vezes seja um mecanismo para suprir lacunas deixadas pela formação inicial, o seu objetivo principal não era esse. Em vez disso, seria um espaço permanente de reflexão, estudo, planejamento e replanejamento da prática de cada profissional no coletivo da instituição.

Pesquisa aponta a importância da articulação entre os saberes práticos dos teóricos

Dudar (2017) buscou conhecer as concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino de São

Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, do tipo survey, e o instrumento de produção de dados foi questionário. Os sujeitos que compuseram a amostra foram 59 professoras de creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-5 anos) efetivas na função há mais de 03 anos. Recorreu-se, para a apreciação dos dados, ao método de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011).

A pesquisa destacou que, entre as necessidades formativas das docentes, os principais desafios estão relacionados às estratégias e metodologias de ensino acerca da música, contação de história, brincadeiras, ludicidade e projetos na Educação Infantil. Com relação às fontes de aprendizagem, a maioria das professoras indicou a internet como principal subsídio para o exercício da docência. Os resultados revelaram que, para as professoras, a formação continuada deveria ser específica na área de atuação (Educação Infantil) e aplicável à prática, o que sinalizaria uma perspectiva utilitarista e pragmática do conhecimento, pois, para a autora, para a formação ser útil os conhecimentos adquiridos deveriam ser aplicados na prática profissional de cada professor. Assim, a pesquisa aponta que a rede de ensino precisa fazer adequações nas ações da formação continuada a fim de aproximar os aspectos teóricos e práticos.

As pesquisas selecionadas nos permitiram repensar que é preciso haver espaço de reflexão sobre o lugar da formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, pois, como apontou Santos (2014), muitas vezes na formação continuada busca-se suprir lacunas deixadas pela formação inicial, embora o objetivo principal não seja, pois o espaço formativo deveria ser de reflexão, estudo, planejamento e replanejamento da prática profissional. Vimos também que as pesquisas sinalizam a necessidade de ouvir os professores, pois os mesmos buscam uma formação que articule teoria e prática e deveriam ser inseridos no processo de construção de formações para que se superem propostas que chegam em pacotes prontos para as redes de ensino, que, muitas vezes, se distanciam da necessidade dos docentes.

2.4.2 Produções científicas do Portal de Periódicos da Capes

Realizamos uma busca avançada no Portal de Periódicos da Capes e estabelecemos como procedimentos: busca por assunto, utilizando o operador booleano AND⁸, corte temporal de trabalhos publicados nos últimos dez anos, revisados por pares.

Usando esse procedimento, encontramos 136 trabalhos relacionados ao tema “leitura e

⁸O operador booleano AND funciona como “e”; o mesmo foi utilizado para restringir a amplitude da pesquisa.

escrita na educação infantil”. Realizamos a leitura dos títulos de todos os trabalhos e a leitura dos resumos de 23, pois os demais não tratavam propriamente do nosso tema de pesquisa. Dos resumos lidos 04 produções estabeleceram uma discussão que contribuiu com a nossa pesquisa. O quadro a seguir apresenta os trabalhos selecionados.

Quadro 6 - Periódicos da Capes que abordam o tema leitura e escrita na Educação Infantil

Títulos	Autor (s)/ ano	Instituição	Publicado em
Literatura Infantil e sua Interface com o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita na Educação Infantil: um olhar reflexivo	ANJOS e SILVA (2014)	Universidade Estadual do Ceará	Interfaces da Educação, 01 April 2014, Vol.5(13), pp. 141-156
A leitura no contexto da educação pré-escolar.	BALÇA e LEAL (2014)	Universidade de Évora Portugal	Álabe, 01 December 2014, Vol.5 (10), pp.1-11
Leitura e Escrita na Educação Infantil: sobre usos e funções	MELO e BRITO (2015)	Universidade Federal do Piauí – UFPI	Interfaces da Educação, 01 January 2015, Vol.5 (15), pp. 67-90
Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões.	TOMAZZETTI e LOFFLER (2016)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Perspectiva, 01 February 2016, Vol.33 (1), pp. 201-230

Pesquisas que tratam da contribuição da literatura infantil para o processo de leitura e escrita

Anjos e Silva (2014) tiveram como objetivo identificar as reflexões dos professores sobre a importância da literatura infantil para a formação de leitores e escritores na Educação Infantil. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em uma instituição privada e teve como foco a literatura infantil; os sujeitos da pesquisa foram 4 professoras que atuavam em turmas de crianças de 02 a 05 anos. Na coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada e através delas as professoras revelaram que suas concepções de alfabetização estavam articuladas à compreensão que oralidade e escrita se desenvolvem em contexto de letramento, utilizando recursos lúdicos. Na turma de três anos, a professora entrevistada revelou que utilizava jogos e alfabeto móvel, os gêneros literários eram presentes nas 04 turmas. O resultado da pesquisa mostrou que as docentes concebiam que a Educação

Infantil é tempo e espaço pedagógico para imersão na cultura letrada e conheciam a importância do gênero literário e sua contribuição no processo de aprendizagem.

Balça e Leal (2014) tiveram como objetivo compreender como os educadores de infância cooperantes e os estagiários, por meio de interações e práticas de leitura, conseguem aproximar as crianças do livro e da literatura infantil, contribuindo para criar hábitos de leitura precoces. A pesquisa foi realizada em dois jardins de infância, com três educadoras de infância cooperantes e três estagiárias de uma instituição de ensino superior. Em um jardim de infância foram trabalhados com os pares A e B, na outra instituição trabalharam com o par C. A partir das entrevistas e observações realizadas, foi verificado que o investimento na formação docente na abordagem de leitura e escrita na educação pré escolar por parte das educadoras e estagiárias repercutiu em suas práticas. Assim, as atividades desenvolvidas pelos pares apresentaram reflexos dos investimentos constante na leitura e na escrita, entre eles destacamos: criaram hábitos de leitura, desenvolveram leitura oral, estimularam a imaginação. No entanto, destacaram que o par C se diferenciou por investirem mais na leitura e na escrita criando jogos para descobrirem letras e palavras e idas à biblioteca.

Pesquisas que articulam práticas de leitura e escrita

A pesquisa realizada por Melo e Brito (2015) apresentou como objetivo investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil em dois Centros Municipais de Educação Infantil/CMEIS. Foram selecionadas oito interlocutoras, como sujeitos da pesquisa; três delas atuavam em turmas de maternal e as outras cinco em turmas de 1º e 2º períodos. Os dados foram obtidos através das observações das práticas, análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas e diários de aula. Durante as observações foram vistas algumas atividades que demonstram reflexão sobre a escrita, no entanto, a centralidade das atividades foi em práticas tradicionais que não levavam as crianças aos usos competentes do ler e do escrever, ao contrário, apresentava a escrita de forma mecânica e com pouco significado para as crianças. Os dados apontaram que apesar das mudanças nos discursos das professoras, em suas práticas por falta de embasamento teórico consistente, acabavam dando ênfase em atividades tradicionais que concebiam a língua como código e não como sistema notacional. Assim, as pesquisadoras alertam que o acesso à linguagem escrita é um direito das crianças, no entanto, não se pode esquecer do direito de brincar. Elas sinalizam a importância de articular o aprendizado da leitura e escrita ao direito de brincar.

Tomazzetti e Löffler (2016) tiveram como objetivo refletir sobre práticas vivenciadas por duas professoras de pré-escola. O campo de pesquisa foram duas escolas públicas, uma da

rede estadual localizada na zona urbana e a outra da rede municipal localizada zona rural. Durante as observações das aulas foi verificado que a professora da zona urbana ouvia as crianças; já a da zona rural não as ouvia. A língua era vista como código pelas duas docentes, desta forma, as atividades escritas eram mecânicas, sendo os conhecimentos prévios das crianças poucos considerados. Vemos que os resultados da pesquisa de Melo e Brito (2015) se aproximam da pesquisa de Tomazzetti e Löffler (2016), pois os sujeitos pesquisados centralizavam na maior parte do tempo o trabalho com a língua em uma perspectiva de código.

Utilizamos os mesmos critérios na busca por “formação continuada” AND “educação infantil” e encontramos 83 trabalhos. Realizamos a leitura de todos os títulos, refinamos nosso olhar e elegemos 05 para leitura dos resumos; destes, apenas o de Oliveira (2016) apresenta aproximações com nosso objeto de pesquisa; desta forma, o mesmo será apresentado abaixo.

Quadro 7 - Periódicos da Capes que emergiram a partir do tema Formação Continuada e Educação Infantil

Títulos	Autor (s)/ ano	Instituição	Publicado em
Formação continuada e prática pedagógica: O que pensam as professoras que atuam na pré-escola	OLIVEIRA, Maria Izeti	Universidade do Estado de Mato Grosso.	Educação Teoria e Prática, 01 April 2016, Vol. 26(51), pp. 97-111

A pesquisa de Oliveira (2016), realizada em Mato Grosso, teve como objetivo analisar se os estudos realizados durante o desenvolvimento dos Projetos de Formação Continuada propostos pelas instituições de Educação Infantil do município de Cáceres - MT estavam repercutindo na prática pedagógica das professoras. O estudo envolveu sete professores e três coordenadores pedagógicos. Na coleta dos dados foram utilizados quatro instrumentos: observação, questionário, entrevista semiestruturada e análise dos projetos de formação continuada das instituições pesquisadas. Como conclusão foi observado que a formação contribuiu, em alguns aspectos, com a prática docente. As docentes se mostraram satisfeitas com a formação in loco, ressaltando que foram envolvidas no processo de construção do projeto de formação continuada. A pesquisa também evidenciou, através das falas das três coordenadoras, que havia uma lacuna no processo formativo, pois não aconteciam momentos para reflexão e partilha das experiências sobre a prática docente devido à falta de tempo e de espaço físico.

2.4.3 Produções científicas nas Reuniões da Anped

Ao realizarmos o levantamento no GT 07 da Anped, que apresenta pesquisas sobre educação de crianças de 0 a 6 anos, das 220 pesquisas, não encontramos nenhuma com os termos “leitura e escrita na educação infantil”. Diante disso, realizamos uma nova busca com o termo “leitura” e apareceram 03 trabalhos, cujos resumos foram lidos e não foram selecionados, pois os mesmos não apresentaram aproximações com o nosso objeto de pesquisa. Ao buscarmos pela palavra “escrita”, não encontramos nenhum trabalho.

No GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita, encontramos 145 trabalhos; ao colocarmos os termos “leitura e escrita na Educação Infantil”, encontramos 01 pôster e 03 trabalhos na modalidade oral. Após a leitura dos resumos, elegemos as pesquisas de Aquino (2007) e Cordeiro (2015) por aproximações ao nosso objeto de pesquisa. Como elas também foram filtradas no Repositório Institucional da UFPE, deixaremos para analisá-las mais à frente.

Quadro 8 - Trabalhos localizados no GT 10 Anped que emergiram a partir do tema leitura e escrita na Educação Infantil

Títulos	Autor (s)	Instituição	Publicado em
O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças	AQUINO, Socorro Barros de	UFPE	31 ^a Reunião Nacional da ANPEd
“Quem gostou da história?”... a compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios	CORDEIRO, Dilian da Rocha	UFPE	37 ^a Reunião Nacional da ANPEd

No GT08 – Formação de Professores, encontramos um total de 272 pesquisas, a partir do tema “formação continuada e educação infantil”. Encontramos a pesquisa de Rangel (2006), e após a leitura do resumo foi selecionada por se aproximar do nosso estudo.

Quadro 9 - Trabalho localizado no GT 08 da Anped que emergiu a partir do tema- Formação Continuada e Educação Infantil

Títulos do GT 08	Autor (s)/ ano	Instituição
A formação continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores	Rangel, (2006).	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Rangel (2006) buscou compreender os processos de formação continuada de professores da Educação Infantil desenvolvidos no Sistema Municipal de Educação de Vitória - ES. A amostra pesquisada compreendeu 30% do total de professores de Educação Infantil

efetivos do município de Vitória e os procedimentos de coleta de dados foram: questionário fechado, análise documental dos Planos de Ação e entrevista semiestruturada aplicada a oito professoras em um grupo focal. As análises apontaram alguns aspectos limitadores do desenvolvimento da política de formação de professores, entre os quais foi ressaltada a necessidade de inserção do professor no processo de construção da formação, procurando estabelecer as conexões necessárias para que se consiga desenvolver projetos/programas de formação que possam articular teoria e prática.

2.4.4 Repositório Institucional da UFPE

No Repositório Institucional da UFPE, realizamos o levantamento por dissertações e teses tendo como filtros a busca por assunto a partir dos termos “leitura e escrita na educação infantil”, com o corte temporal de 2007 a 2017. Realizamos a leitura dos 251 títulos e de 28 resumos que apresentavam aproximações com nossa pesquisa. Destes trabalhos, apenas 08 dissertações e 03 teses foram selecionadas para leitura mais detalhada por trazerem aproximações com nosso objeto de estudo. São elas: Aquino (2007), Araújo (2009), Lima (2010), Alves (2010), Bezerra (2011), Souza (2011), Girão (2011), Nascimento (2012), Cabral (2013), Marinho (2015) e Cordeiro (2016).

Quadro 10 - Produções científicas de mestrado e doutorado do PPGE que emergiram a partir do tema “leitura e escrita na Educação Infantil”

Títulos	Autor (s)/ ano	PPGE
O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças.	Aquino (2007)	Universidade Federal de Pernambuco
A Narrativa Oral Literária na Educação Infantil: quem conta um conto aumenta um ponto	Araújo (2009)	Universidade Federal de Pernambuco
Educação Infantil e Alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino	Lima (2010)	Universidade Federal de Pernambuco
As Práticas Docentes de Estratégias de Leitura na Educação Infantil	Alves (2010)	Universidade Federal de Pernambuco
Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de um grupo de professoras na Educação Infantil	Bezerra (2011)	Universidade Federal de Pernambuco
Produção Coletiva de Textos na Educação Infantil: a mediação e os saberes docentes	Girão (2011)	Universidade Federal de Pernambuco
As Práticas de Leitura e Escrita: a transição da educação infantil para o	Souza (2011)	Universidade Federal de Pernambuco

primeiro ano do ensino fundamental		
Argumentação nas Rodas de História: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil	Nascimento (2012)	Universidade Federal de Pernambuco
Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética	Cabral (2013)	Universidade Federal de Pernambuco
A compreensão de textos em crianças da educação infantil	Marinho (2015), Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva	Universidade Federal de Pernambuco
O Ensino da Compreensão de Textos na Educação Infantil: os saberes e as práticas das professoras	Cordeiro (2016).	Universidade Federal de Pernambuco

Após a leitura não exaustiva das referidas pesquisas, categorizamo-las por aproximação temática. Desta forma, agrupamos as pesquisas de Alves (2010), Bezerra (2011), Nascimento (2012), Cordeiro (2016) e Marinho (2015) que se referem à leitura mesmo cada uma tendo suas particularidades. Já as pesquisas de Aquino (2007), Lima (2010) e Cabral (2013) foram agrupadas por trazerem mais aproximações com as discussões sobre o SEA. Encontramos ainda as pesquisas de Araújo (2009), que trata sobre oralidade, a de Girão (2011), que versa sobre produção de textos, e a de Souza (2011), que foca nas práticas de leitura e escrita no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Pesquisas que tratam sobre leitura

A pesquisa de Bezerra (2011) teve como objetivo refletir sobre as concepções e práticas de leitura de duas professoras do 2º ano da 2ª etapa da Educação Infantil da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, no Estado de Pernambuco. Como instrumentos metodológicos, foram utilizadas a análise documental de propostas curriculares de três municípios de PE, observações das práticas de ensino e entrevistas semiestruturadas. Como resultado, as análises apontaram que a leitura era vista com cunho moralizante e os livros eram lidos com a ideia de explorar o certo e o errado. Desta forma, a pesquisadora sinaliza a necessidade de que os educadores reflitam sobre suas estratégias didáticas e planejem leituras que desenvolvam os comportamentos leitores.

A dissertação desenvolvida por Alves (2010) e a tese de Cordeiro (2016) aproximam-se, pois as duas versam sobre a compreensão leitora na Educação Infantil. Alves (2010) buscou compreender como vinham sendo exploradas as estratégias de compreensão leitora em duas turmas em um Centro de Educação Infantil da cidade de Recife. Os instrumentos

metodológicos utilizados foram a entrevista semiestruturada e oito observações das salas de aulas. Como conclusão, a pesquisa revelou que as professoras da Educação Infantil utilizavam as estratégias de compreensão leitora antes, durante e após a leitura, de forma diversificada.

Já Cordeiro (2016) buscou investigar a compreensão de leitura no âmbito da Educação Infantil, procurando ainda identificar quais concepções de leitura e de compreensão de textos norteavam o trabalho docente e que saberes as professoras possuíam acerca do ensino da compreensão de textos nesta etapa da educação básica. A pesquisa foi realizada em duas redes municipais de PE (Recife e Camaragibe) e com quatro docentes que atuavam nos dois últimos anos da Educação Infantil. Os instrumentos de coleta foram entrevista semiestruturada e a observação da prática docente. Como conclusão, foi evidenciado que as professoras apresentavam uma concepção de leitura que não se restringia apenas ao domínio de um código linguístico, pois valorizavam, além das habilidades básicas de leitura (reconhecimento de letras, consciência fonológica e relação som-grafia), aspectos ligados ao desenvolvimento do gosto e do prazer de ler, fazendo referência às formações continuadas de que participavam. Por outro lado, o trabalho de compreensão de textos era visto pelas docentes como um percurso natural, fruto do contato das crianças com livros e dos momentos de leitura em sala de aula, não havendo investimentos no ensino de compreensão leitora. Assim, os dados indicaram que pouco se tem feito para que os professores percebam que a compreensão pode ser ensinada desde a Educação Infantil, não constituindo fruto apenas de leitura deleite. Assim, na pesquisa é pontuada a necessidade de repensar a formação continuada, pois o fazer prático também depende de saberes teóricos.

Já a pesquisa desenvolvida por Nascimento (2012) investigou o trabalho de mediação na condução da roda de história com vistas a desenvolver a argumentação. A pesquisa foi qualitativa e de natureza colaborativa, tendo a pesquisadora como mediadora, e utilizou como procedimento metodológico a “autoconfrontação simples”. Os sujeitos da pesquisa foram uma professora que atuava no Grupo V de uma escola da rede municipal de ensino do Recife e 12 crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos. A conclusão que se chegou foi a de que o planejamento é importante na mediação da roda de história e que os livros selecionados pela docente eram de boa qualidade literária, embora apenas a escolha do acervo não seja suficiente para uma boa mediação, pois, no trabalho com a argumentação, é primordial que as crianças expressem sua opinião. Nascimento ressalta que, no momento da autoconfrontação, a docente avançava na capacidade de olhar sua prática de forma crítico-reflexivo, porém, no momento em que estava com as crianças na prática da roda de história, cometia os mesmos equívocos já pontuados no vídeo usado na autoconfrontação. A pesquisadora, ao avaliar as sessões de vídeo

confrontação, chega à seguinte constatação: “as discussões ocorreram num intervalo de tempo muito curto. Isso dava pouco tempo para que a professora planejasse e refletisse sobre sua prática de modo mais aprofundado” (NASCIMENTO, 2012, p. 150).

A dissertação de Marinho (2015) buscou investigar como a compreensão acontece em sujeitos muito jovens e que ainda não sabem ler convencionalmente. A metodologia da pesquisa foi on-line e off-line, que se traduzem em diferentes tarefas de compreensão textual em que um adulto faz a leitura de uma história para a criança. Participaram da pesquisa 60 crianças da Educação Infantil, na faixa etária de 04 a 06 anos; as mesmas foram divididas em dois grupos: grupo 1 crianças com idade entre 4 e 5 anos e Grupo 2 crianças com idade entre 5 e 6 anos. Todas elas foram entrevistadas pela pesquisadora em duas sessões individuais, com tempo livre de duração, sendo as sessões gravadas em áudio e transcritas em protocolos para posterior análise. Na primeira sessão, foram ministradas a Tarefa 1 (responder perguntas) e a Tarefa 2 (indicar o tema da história). Na segunda sessão foi ministrada a Tarefa 3 (recontar a história). O resultado da pesquisa mostrou que as crianças entre 4 a 6 anos conseguem realizar atividades que envolvem a compreensão textual, como o estabelecimento de inferências e a identificação do tema, antes mesmo de serem alfabetizadas. Desta forma, considera-se que desenvolver a compreensão de textos ainda sem os ler é crucial, não apenas para a aprendizagem da língua, mas, também, para a aprendizagem de outras disciplinas.

Pesquisa com foco na oralidade

A pesquisa de Araújo (2009) buscou identificar e descrever processos de construção e desenvolvimento do discurso narrativo literário em crianças a partir de experiência sociointerativa com contação de histórias. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CMEI), da cidade do Recife, com crianças de 5 e 6 anos. As situações interacionais com histórias contadas oralmente foram registradas em vídeo e analisadas posteriormente. As análises dos momentos da contação e do reconto sinalizaram que, quando as crianças participam do contar e recontar, aproximam-se mais da história, expressando melhor seus posicionamentos diante do que é narrado. A tese destaca que a narrativa literária é uma importante ferramenta com poder transformador, pois, além de potencializar o imaginário infantil, as narrativas são enfatizadas como a porta de entrada para o mundo letrado. A oralidade é pontuada em suas conclusões finais como fator que enriquece o repertório infantil.

Pesquisas que contemplam aproximações com o eixo do SEA

A pesquisa de Aquino (2007) investigou o efeito do trabalho de exploração de atividades envolvendo reflexões fonológicas - rimas e aliteração - no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) por crianças do grupo cinco da Educação Infantil. A pesquisa foi de caráter longitudinal e teve como procedimentos metodológicos entrevistas, observações de aulas e aplicação de atividades (ditado mudo e cinco atividades relacionadas ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas). Durante as observações, foi visto que a turma A avançou mais com relação à escrita que a turma B, pois a mesma tinha um trabalho articulado de letramento e alfabetização, explorava rimas e aliteração, refletindo sobre os segmentos sonoros. Já a professora da turma B trabalhava com músicas, poesias, no entanto não trabalhava refletindo sobre a língua. A aplicação do ditado mudo ao final do ano letivo mostrou que as crianças da turma A avançaram mais que as da turma B. Como conclusão, a autora reafirma a importância de um trabalho pedagógico em que o professor proporcione aos aprendizes momentos sistemáticos de reflexão fonológica, sem, no entanto, deixar de fazer uso de gêneros textuais variados.

Nesta mesma linha de pensamento, ou seja, defendendo a articulação entre alfabetizar e letrar, a pesquisa de Lima (2010) investigou práticas diferenciadas de ensino voltadas à compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA). A pesquisa teve como sujeitos duas professoras, sendo uma da rede pública municipal de ensino de Recife e outra da rede privada de ensino de Olinda, que lecionavam no último ano da Educação Infantil. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas dezoito observações de aulas em cada turma e entrevistas no final do ano letivo para que as docentes falassem sobre seu trabalho. Durante o desenvolvimento da pesquisa, as crianças foram avaliadas em três momentos distintos com uma atividade de ditado mudo que tinha como finalidade observar o desempenho delas na escrita de palavras. A partir das análises das práticas, a pesquisadora constatou que o trabalho desenvolvido pelas duas docentes se diferenciava muito, pois um concebia a língua como código, propondo atividades de memorização, e a outra levava as crianças a refletirem sobre a língua. Como resultados, a pesquisa mostrou que uma prática de ensino que articule o alfabetizar letrando, enfatizando leituras de diferentes gêneros e atividades de reflexão fonológica, pode ajudar na progressão dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética.

A pesquisa de Cabral (2013) também trouxe contribuições com relação ao ensino sistemático da escrita alfabética, pois investigou a prática de quatro professoras da Educação Infantil (crianças de 5 anos), a fim de compreender as relações entre prática de ensino e os

conhecimentos infantis sobre a notação alfabética, em função de diferentes metodologias de ensino. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada nos municípios de Recife e Garanhuns em PE, e teve como procedimentos de coleta de dados observações e entrevistas semiestruturadas. Para avaliar as crianças foram realizadas sondagens que aconteceram de forma longitudinal, no início, no meio e no final do ano. As duas professoras de Recife, tanto a da rede pública como a da privada, assumiam que ensinavam a escrita de forma sistemática, envolvendo atividades de escrita alfabética, bem como atividades na perspectiva do letramento. Já no caso do município de Garanhuns, a escrita era concebida como código pelas professoras. Como conclusões, os dados coletados através das atividades realizadas revelaram que as turmas que mais avançaram foram aquelas cujas professoras tinham ensino sistemático, envolvendo notação escrita na perspectiva do alfabetizar letrando. Foi observado também que, apesar das professoras dizerem que o eixo da produção de texto era importante, esse eixo não foi considerado como foco. O estudo sugere que se explorem habilidades fonológicas, iniciando o processo de compreensão do SEA a partir da Educação Infantil, e julga imprescindível pesquisa que repense as propostas curriculares para a Educação Infantil.

Pesquisa envolvendo a produção de textos

Girão (2011) trouxe importante contribuição para um eixo pouco explorado na Educação Infantil, pois analisou a forma como duas professoras construía e reconstruía suas práticas em atividades de produção coletiva de textos com crianças frequentando a última etapa da Educação Infantil. Procurou também analisar os saberes das docentes relativos à prática de produção coletiva de textos. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras da rede municipal de ensino de Recife e suas turmas de crianças de 5 a 6 anos. Como procedimentos de coleta foram utilizados entrevista, videografia e autoconfrontação e, sendo assim, foram observadas aulas e videogravadas três produções de texto coletivo conduzidas por cada professora. As análises foram realizadas com as docentes numa perspectiva de autoconfrontação. Como resultado, a pesquisa mostrou que a produção de texto é um trabalho complexo e que o desempenho docente nesse tipo de atividade não depende apenas do compromisso e da responsabilidade da professora, pois temos que levar em conta o contexto e o conhecimento da professora sobre o objeto de ensino e o seu domínio na condução da atividade.

Pesquisa sobre leitura e escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Souza (2011) acompanhou o percurso de duas turmas de crianças em sua transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, analisando especificamente as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nestes dois segmentos educacionais. A pesquisa também procurou ouvir as crianças sobre este processo de transição. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas observações de aulas de duas turmas da Educação Infantil e nas turmas do Ensino Fundamental (sendo uma de uma escola pública e de uma escola privada) e entrevistas semiestruturadas com as professoras dos dois segmentos e com as crianças. A análise dos dados constatou semelhança entre as concepções de aprendizagem de leitura e escrita das professoras nas duas modalidades de ensino. Como conclusão, foi observado que tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, o ensino seguiu princípios associacionistas, com atividades repetitivas e transmissivas, em que as crianças eram pouco estimuladas a pensar sobre a língua. Evidenciaram-se diferenças entre a rede pública e privada em alguns aspectos, pois todas as crianças do 1º ano da escola particular já liam no início do 2º semestre letivo e apenas 7 entre as 22 crianças da escola pública liam. O contato das crianças com livros de literatura também foi visto na rede privada nos dois segmentos, enquanto na rede pública isto não aconteceu da mesma forma, pois a professora da Educação Infantil providenciava livros do acervo pessoal e lia para as crianças, enquanto no Ensino Fundamental o momento da leitura literária não acontecia. Assim, evidenciou-se que nos dois segmentos houve poucos eventos nas quais as crianças eram solicitadas a escrever palavras a partir de suas próprias hipóteses e um baixo investimento nas atividades de produção individual e coletiva de textos.

Utilizamos os mesmos filtros na busca por “formação continuada” AND “educação Infantil”; encontramos 475 pesquisas, selecionamos 17 resumos, no entanto, após a leitura dos mesmos, constatamos que os trabalhos não se aproximavam do nosso objeto de pesquisa.

Ressaltamos que a leitura das pesquisas nos aproximou do que vem sendo discutido no campo acadêmico sobre leitura e escrita na Educação Infantil e sobre formação continuada de professores nessa etapa. Alinhamo-nos às pesquisas analisadas e vislumbramos possibilidades da Educação Infantil investir numa proposta de leitura e escrita que possibilite às nossas crianças da rede pública um ensino que viabilize oportunidades iguais a todas as crianças, pois, como foi visto na pesquisa de Cabral (2013), quando se proporcionam oportunidades iguais, independente de nível sociocultural, as crianças aprendem. Ressaltamos que este investimento deve começar cedo, pois, no contexto familiar das crianças da classe popular,

tem-se, de modo geral, pouca aproximação com o universo letrado. Acreditamos que o fortalecimento dessas boas práticas perpassa pela formação dos professores desde que este modelo formativo articule teoria e prática. Finalizamos esta seção destacando pontos que convergem nas diferentes pesquisas nas quatro bases. As pesquisas de Aquino (2007), Lima (2010) e Cabral (2013) sinalizam que práticas de ensino que articulam o alfabetizar letrando, enfatizando leituras de diferentes gêneros e atividades de reflexão fonológica, podem ajudar as crianças da Educação Infantil na progressão dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética. Observamos através das pesquisas de Melo e Brito (2014) e de Oliveira (2016) que o investimento na formação continuada reflete nas práticas. Já em Lima (2010), destacou-se que as docentes se mostraram satisfeitas com a formação *in loco*, ressaltando de forma positiva o envolvimento no processo de construção do projeto de formação continuada. Vimos também que existe uma lacuna de pesquisas nos eixos da oralidade, pois encontramos somente a pesquisa de Araújo (2009), e da produção de texto, pois encontramos apenas a pesquisa de Girão (2011).

Com relação à formação continuada na Educação Infantil, nosso levantamento revelou que existe uma lacuna de pesquisas neste segmento de ensino e que os docentes buscam formações que articulem teoria e prática. Não encontramos nenhuma pesquisa específica sobre formação do PNAIC na Educação Infantil, o que pode ter ocorrido devido ao fato do curso ter sido iniciado em 2017. Diante das lacunas sinalizadas, acreditamos na relevância da nossa pesquisa que busca analisar práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que participaram da formação continuada no PNAIC-EI.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa situa-se na perspectiva qualitativa, pois, segundo Macedo (2010, p. 87), “as pesquisas de campo de inspiração qualitativa realizam uma verdadeira ‘garimpagem’ de ações, realizações e sentidos e estão interessadas acima de tudo com o vivido impregnado da cultura daqueles que os instituem”. Assim, aproximamo-nos do campo para analisar, em contexto real, como vêm sendo tratadas a leitura e a escrita nas práticas de professores que participaram do PNAIC que atuam em turmas da 2ª etapa da Educação Infantil.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco principais características da investigação qualitativa e, entre elas, destacamos duas: “na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto”. Desta forma, há o argumento de que, mesmo usando instrumentos, os dados gerados são completados com as observações realizadas diretamente pelo investigador e este deve estar atento aos caminhos que levam os sujeitos a pensarem e agirem de determinada forma.

A partir dessa perspectiva, propomo-nos a realizar esta pesquisa tendo como foco o trabalho desenvolvido por professores de dois Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes – PE. A pesquisa foi realizada em turmas da 2ª etapa da Educação Infantil, que atendem crianças de 4 e 5 anos, objetivando analisar as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores da Educação Infantil que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC-EI.

Para dar conta desse objetivo, desenvolvemos o trabalho em quatro etapas principais:

1ª) aplicação de questionários;

2ª) observação de aulas;

3ª) entrevista ao longo das observações e ao final das observações.

4ª) análise exploratória do acervo trabalhado na formação dos formadores locais e dos professores, das pautas formativas dos municípios e dos relatórios das formadoras locais responsáveis pela formação das participantes da pesquisa.

3.1 Campo de pesquisa

Segundo Jaccoud e Mayer (2010 p. 258),

[...] a pesquisa de campo é considerada como um método que permite produzir dados a partir de observações sobre um meio social determinado, incluindo a coleta e análise de materiais documentais (arquivos, jornais, documentos pessoais), de depoimentos de informantes-chaves e de entrevistas.

Aproximamo-nos do campo de pesquisa após a aplicação dos questionários, que foram respondidos na Formação do PNAIC-EI.

Os dois Centros de Educação Infantil onde foi realizada a pesquisa atendem, em termos estruturais, os indicadores de qualidade propostos pelo Ministério da Educação (MEC), ou seja, espaços que apresentam ambientes adequados ao desenvolvimento de atividades com as crianças na Educação Infantil como o de recreação, parque, biblioteca, cantinho de areia, salas com espaços adequados e acervos de qualidade.

O CEMEI 4⁹ foi inaugurado em dia 11 de fevereiro de 2011 e fica localizado em Barra de Jangada, em Jaboatão dos Guararapes, em uma comunidade que dispõe de um poder aquisitivo socioeconômico baixo, pois muitos pais e mães são autônomos e dependem da venda para suprir as necessidades básicas em casa. Funciona em dois turnos (07:30 às 11:30 e das 13:00 às 17:00 horas), podendo assim oferecer matrícula a um maior número de crianças. Devido à necessidade da comunidade, atende crianças de 3 aos 5 anos. Possui uma estrutura física boa, com quadra, 07 salas de aula, sala de vídeo/leitura/Supervisão/Professores no mesmo ambiente, parque, secretaria, sala da direção, cozinha, piscina (só utilizada em eventos), sala de Recursos Multifuncionais e sanitários (2 para meninas, 2 para meninos e 1 para funcionários).

Entre os materiais disponíveis no CEMEI, destacamos livros apropriados para crianças bem pequenas, livros técnicos para formação dos professores, 01 computador, 02 Notebook, 02 impressoras, 01 modem-internet; os eletrodomésticos: 17 ventiladores. O mobiliário é composto de diversos conjuntos coloridos nas salas adequados para Educação Infantil, 10 birôs, 07 quadros brancos e brinquedos no parque. Tais recursos contribuem com o desenvolvimento adequado às necessidades das atividades realizadas no CEMEI.

O espaço físico da sala de aula era pequeno, organizado com quatro conjuntos de mesinhas coloridas, um birô, um pequeno armário, um quadro, algumas caixas de jogos e uma bandinha musical. No período das observações, a sala estava quente, pois os ventiladores estavam quebrados. Nas paredes da sala, estavam fixados vários cartazes, um alfabetário, um

⁹ Usaremos os números 4 e 5 para identificar os CMEIs e as professoras. Dessa forma, o CMEI 4 e a professora 4 correspondem à instituição e à professora da turma de crianças de 4 anos, enquanto o CMEI 5 e a professora 5 correspondem à instituição e à professora da turma de crianças de 5 anos.

calendário móvel, confeccionado pela docente, os numerais de 0 a 9 e atividades das crianças, relacionadas às temáticas trabalhadas. Entre eles, um cartaz do projeto Jaboatão que estava sendo vivenciado na escola no período da coleta.

Ao realizar a leitura do PPP da instituição, constatamos que em 2018 o eixo norteador foi a temática do município: “Pontos turísticos e históricos do Jaboatão dos Guararapes”. A cada unidade foram trabalhadas temáticas mensais decididas em reunião a partir da necessidade e escuta das crianças. No primeiro bimestre elencaram o projeto “Identidade”, por meio do qual trabalharam a história da própria criança a partir de seus antepassados, reconhecendo as suas características como identidade cultural, valorizando a sua importância para o desenvolvimento da humanidade. No período da coleta, estavam sendo vivenciadas temáticas relativas ao folclore.

O CEMEI 5 iniciou suas atividades em maio de 2014, mas foi oficialmente inaugurado em fevereiro de 2015. Inicialmente, foi construído para atender as crianças de quatro e cinco anos em horário integral. No entanto, diante da demanda e da ausência de creche na comunidade, o atendimento está sendo realizado de forma parcial, isto é, em dois turnos que funcionam de 07:30 às 11:30 e das 13:00 às 17:00 horas, podendo assim oferecer matrícula a um maior número de crianças.

Quanto às dependências, o CMEI possui 06 salas de aula, 02 salas de repouso transformadas em sala de aula, visto que, com o atendimento de forma parcial, não é reservado o espaço para o sono. Tem ainda 01 secretaria, 01 sala de professor, 01 sala de gestão/supervisão, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática ociosa, pois ainda não tem os computadores, 01 cozinha, 01 pátio com cobertura onde ocorrem a recepção e as apresentações das crianças e demais reuniões com os pais, estacionamento, parquinho, área externa, solário, também utilizado como espaço de recreação, 04 sanitários apropriados para Educação Infantil, 02 sanitários apropriados para as crianças da educação especial, 04 sanitários de adultos, 01 dispensa para material de limpeza, 01 almoxarifado, 02 dispensa para alimentos.

Entre os materiais disponíveis no CEMEI destacamos livros apropriados para crianças bem pequenas, livros técnicos para formação dos professores; 01 impressora, 01 computador, 01 modem-internet; os elétricos domésticos: 14 ventiladores. O mobiliário é composto de diversos conjuntos coloridos nas salas adequados para Educação Infantil, 15 birôs e 06 quadros brancos. Tais recursos contribuem com o desenvolvimento adequado às necessidades das atividades realizadas no CEMEI.

O espaço físico da sala de aula era amplo e arejado, sendo um ambiente aconchegante. Nele havia um birô, um pequeno armário, um quadro, um cantinho de leitura com vários

livros de literatura, jogos e algumas caixinhas com materiais da docente. A parte de baixo da parede era revestida em cerâmica e nela eram fixados vários cartazes com atividades das crianças, relacionadas às temáticas trabalhadas. Nas paredes havia um alfabetário, um calendário móvel confeccionado pela docente, cartaz com os numerais de 0 a 9 e produções das turmas do turno da manhã e da tarde.

Ao realizar a leitura do Projeto Político Pedagógico do CEMEI constatamos que, a partir da temática geral do município do ano letivo de 2018: “Pontos turísticos e históricos do Jaboatão dos Guararapes”, o CEMEI foi desenvolvendo as temáticas mensais que já estavam definidas no P.P.P¹⁰. Assim, durante o mês que estávamos no CEMEI, o projeto vivenciado era “Folcloriando, as coisas da nossa terra” e na última semana de agosto foi trabalhado o tema da pessoa com deficiência.

3.2 Sujeitos

Os sujeitos foram selecionados através de alguns critérios: ser professor efetivo da rede de ensino, atuar em CEMEI na segunda etapa da Educação Infantil (um em turma de crianças de 4 anos e outra em turma de crianças de 5 anos) e ter participado de todos os encontros formativos do PNAIC-EI. Como os docentes de turmas de 4 e 5 anos receberam a mesma formação, pensamos que seria pertinente observar as práticas de ensino das duas turmas.

A escolha por um professor efetivo se deu por considerarmos que este profissional está vinculado a uma carreira, participando das formações continuadas e outros investimentos realizados pela rede de ensino, tendo assim mais tempo de se apropriar e refletir sobre suas práticas. Segundo Tardif (2011, p. 89), os professores contratados enfrentam muitos problemas na sua prática pedagógica: “uma primeira dificuldade vivida pelos professores em situação precária diz respeito à impossibilidade de viver uma relação seguida com os mesmos alunos”. Tal fato acontece em consequência da rotatividade dos professores com o término dos contratos, que ocorre muitas vezes em meio ao ano letivo e, assim, a chegada de outro professor representa uma ruptura no trabalho pedagógico.

¹⁰ Fevereiro: eu e o CEMEI somos assim; março: projeto mulher, você é especial/páscoa Jesus e a santa ceia; abril: antigamente todo dia era dia de índio/ projeto de leitura "era uma vez"; maio: um lugar especial chamado Jaboatão dos Guararapes/se todas as coisas fossem mães; junho: por um mundo mais verde / semana do bebê; julho: amigos para sempre/ a copa do mundo é nossa; agosto: folcloriando, coisas da nossa terra; setembro: projeto trânsito "motorista legal"; outubro: o bom é ser criança; novembro: projeto diferenças; dezembro: natal tempo de luz.

A rede de Jabotão dos Guararapes possuía 335 professores atuando em turmas de infantil 4 e infantil 5 e, destes, 178 são efetivos e 157 são contratados. O critério mais difícil de ser atendido para definirmos nossos sujeitos foi encontrar professor efetivo que tivesse comparecido a todos os encontros formativos, pois a formação do PNAIC em 2017/2018 no município foi por adesão, isto é, o docente teve autonomia para participar ou não da formação, visto que não levava falta. Quando a formação ocorria durante a semana, a frequência era maior, visto que os docentes levavam falta, pois contava como carga horária do docente. Cabe destacar que, paralelamente à formação do PNAIC, a rede de ensino de Jabotão adotou a coleção de livros didáticos “Descobrir e Aprender”, da editora IPDH, na Educação Infantil, que veio atrelada com um pacote de formação que ocorria mensalmente durante a semana, e isso pode ser o motivo da baixa frequência aos sábados.

Assim, no primeiro encontro formativo no município com os docentes, aplicamos um questionário (anexo A) com a intenção de definirmos nossos sujeitos a partir dos critérios pré-estabelecidos. No entanto, como a formação foi por adesão, alguns professores efetivos deixaram de frequentar o curso; sentimos necessidade de reaplicar o questionário na última formação com os professores da rede, que ocorreu no dia 05 de maio de 2017, tendo sido aplicados 291 questionários.

Após uma pré-análise dos questionários, percebemos que, dos 291 professores que responderam a pesquisa, 106 eram professores contratados e 185 eram efetivos. Destes efetivos, apenas 38 compareceram a todos os encontros, 21 estavam localizados em escolas e 9 localizados em CEMEIs e atendiam aos critérios indicados anteriormente. Analisando mais cuidadosamente os questionários dos nove professores, constatamos que dois atuavam com crianças de 4 anos e cinco com crianças de 5 anos e duas professoras atuavam na supervisão de CEMEIs.

Consideramos importante a participação das duas supervisoras em todos os encontros formativos, pois acreditamos que o envolvimento do supervisor na formação poderia contribuir para melhores práticas na instituição, pois, como parceiro mais experiente do professor, o supervisor pode contribuir na formação do mesmo em seu cotidiano através de conversas informais, apresentando sugestões de atividades, organizando espaço de estudo e promovendo socialização de experiências. Diante disso, levantamos mais um critério para seleção dos sujeitos: um professor que, além de atender a todos os critérios já explicitados, também estivesse com o supervisor da instituição participando da formação do PNAIC-EI. A partir deste novo critério, chegamos aos nossos dois sujeitos, os quais não pertenciam ao mesmo CEMEI e serão denominados de professora 4 e professora 5.

Quadro 11 - Formação e tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa

Formação/experiência/idade	Professora 4	Professora 5
Ensino Médio	Normal Médio -rede pública (2006)	Magistério- rede privada (não lembrou o ano de conclusão)
Graduação (curso, instituição de conclusão e ano)	Pedagogia - instituição pública (UFPE) 2013	Pedagogia - instituição privada 2009
Pós-Graduação	Especialização em Educação Especial - rede privada 2016	Especialização em Docência na Educação Infantil (UFPE) 2016
Tempo de experiência na docência	5 anos como professora regente	10 anos como Auxiliar de desenvolvimento infantil 2 anos como professora regente
Tempo de experiência na Educação Infantil	3 anos de rede privada 2 anos de rede pública	10 anos rede pública
Situação na rede	Efetiva	Efetiva
Idade	30 anos	51 anos

A professora 4 fez o ensino médio na rede pública, cursou Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, tendo concluído o curso em 2013. Fez uma especialização em Libras e Educação Inclusiva da Pessoa Surda em instituição privada, concluindo-a em 2016. Tinha 5 anos de experiência como docente atuando em Educação Infantil, sendo três anos em rede privada e dois na rede pública. Sua turma em 2018, ano que realizamos nossas observações, tinha 18 crianças matriculadas. No entanto, durante nossas observações, o maior número de frequência foram 15 crianças.

A professora 5 cursou o magistério em escola privada e concluiu o curso de Pedagogia em 2009 também em instituição privada. Fez Especialização em Educação Infantil na Universidade Federal de Pernambuco, concluindo o curso em 2016. Ela tem 10 anos de experiência com turmas de Educação Infantil, sendo 08 na rede pública de ensino de Recife como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e dois anos como docente na rede pública de ensino Jaboatão dos Guararapes. Sua turma em 2018 tinha 20 crianças matriculadas, mas, durante nossas observações, o maior número de frequência foi 17 crianças.

3.3 Os instrumentos de produção e a análise dos dados

Como instrumentos de produção dos dados, recorreremos, conforme já apontado, à aplicação de questionário, à análise exploratória dos documentos, observação e entrevistas durante e ao término das observações.

Aplicação dos questionários

O questionário foi o instrumento utilizado para nos aproximarmos do campo de pesquisa, pois teve como finalidade definir os sujeitos da pesquisa, através dos critérios pré-estabelecidos. O instrumento foi composto de questões fechadas e abertas (anexo A) que foram respondidas individualmente na formação do PNAIC-EI. Conforme dissemos anteriormente, no primeiro encontro formativo com os professores de Jabotão dos Guararapes, aplicamos o primeiro questionário com a intenção de definirmos nossos sujeitos a partir dos critérios pré-estabelecidos. No entanto, o questionário foi reaplicado na última formação, pois um dos nossos critérios era que o professor tivesse participado de todos os encontros formativos e alguns docentes não compareceram aos encontros que ocorreram aos sábados, como já foi explicado.

Observações das aulas

De acordo com Vianna (2003, p. 83), a “observação seletiva é muito útil em pesquisa em salas de aula. Ajuda a focalizar melhor certas questões de maior interesse do pesquisador”. Já Jaccoud e Mayer (2010), indicam a importância do pesquisador ao se inserir no campo ter objetivos precisos para não perder seu foco e se ver coletando informações desnecessárias ao seu objeto de pesquisa. Procurando evitar isso, estabelecemos alguns pontos para nortear nossas observações: como se institui a organização da rotina; como ocorre o desenvolvimento de atividades envolvendo os eixos da língua portuguesa (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística); a regularidade do trabalho com o letramento e a alfabetização.

As observações foram realizadas com o objetivo de analisar as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, a fim de caracterizarmos tais práticas ao término da formação continuada do PNAIC-EI, na perspectiva de perceber possíveis relações com essa formação. Elaboramos um roteiro de observação (anexo B) direcionando nosso olhar para as práticas de leitura e escrita, buscando perceber relações entre a formação continuada do PNAIC-EI e as práticas das docentes. Recorreremos à audiogravação e ao diário de campo para o registro de nossas observações, pois é “o principal instrumento de trabalho de observação” (MINAYO, 2013, p. 71).

Observamos 20 dias de aulas, sendo 10 em cada turma. As aulas foram gravadas e transcritas na íntegra, e realizamos também registros através de fotos e filmagens. Em nosso diário de campo, registramos as datas e o tempo de duração das atividades envolvendo a leitura e a escrita. Durante nossas anotações, realizamos uma pré-categorização, observando a

rotina e registrando como era distribuído o trabalho com os eixos da língua na prática das docentes.

A produção de dados ocorreu durante o mês de agosto, e tínhamos como intenção observar a rotina semanal de cada docente, sendo uma semana no início de agosto e outra no final do mês. No entanto, em alguns dias da semana não foi possível realizar a geração de dados devido a reuniões internas nos CEMEIs e culminância de projetos. Assim, na turma do infantil 4 observamos durante os dias 13 a 24 de agosto, priorizando dias consecutivos na segunda e terceira semana de agosto. No entanto, devido à festividade no CEMEI, um dia de observação ficou para a última semana do mês (28/08). Na turma do infantil 5 foram observadas aulas de 08 a 17 de agosto em dias consecutivos, durante a segunda e terceira semana de agosto, e na última semana de agosto concluímos a produção de dados completando os 10 dias de observações na turma.

Entrevistas

Segundo Bourdieu (1997), ao utilizar a entrevista como instrumento de pesquisa há uma situação de dissimetria social entre pesquisador e pesquisado, pois geralmente estão envolvidos todos os tipos de capitais e entre eles são destacados os linguísticos. Desta forma, o autor indica que

[...] esforçamo-nos para fazer tudo para dominar os efeitos (sem pretender anulá-los); que dizer, mais precisamente, para reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele. Procurou-se então instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigimos do questionário (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Assim, recorreremos a entrevista, procurando evitar a violência simbólica apontada pelo autor. Desta forma, optamos por possibilitar a flexibilidade dos sujeitos discorrerem sobre suas práticas. Assim, elaboramos um roteiro flexível, com a intenção de aprofundarmos alguns pontos observados nas práticas das docentes que forem registradas no diário de campo.

Tais entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra e analisadas, aconteceram de forma personalizada e de duas formas: entrevistas não estruturadas e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas não estruturadas ocorreram durante a geração de dados, no horário do recreio das crianças quando ficávamos junto às docentes, como também no final das aulas. Recorreremos a conversas informais nas quais solicitávamos esclarecimentos de pontos específicos das aulas com relação às práticas de ensino de leitura e escrita. Já as entrevistas semiestruturadas ocorreram no último dia de observação e foram

previamente agendadas com cada professora (anexo C). Ocorreram de forma diferenciada, com a professora do infantil 4, pois a entrevista foi realizada quando as crianças estavam na aula de educação física, momento que a docente estava tranquila em sua sala de aula. Com a professora do infantil 5, a entrevista foi realizada ao final da aula, momento que a docente nos respondeu a todas as questões com tranquilidade.

Análise dos dados

Para análise dos dados obtidos, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). Nesse sentido, a análise foi organizada em três momentos. Em um primeiro momento, a pré-análise, na qual selecionamos os materiais e realizamos a leitura flutuante dos documentos realizando uma análise preliminar dos dados. No segundo momento, transcrevemos as entrevistas e as observações das docentes na íntegra. Em seguida, organizamos em quadros a rotina cotidiana das duas docentes e analisamos detalhadamente as práticas que envolveram leitura e escrita. No terceiro momento, à luz do nosso referencial teórico e dos dados que obtivemos, categorizamos os dados, pois, segundo Bardin (2011, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Por fim, discutindo os resultados encontrados, realizando a interpretação deles.

Para análise dos dados, recorreremos, de forma subsidiária, ao acervo de materiais usados no curso de formação do PNAIC-EI com os formadores locais e com os professores, a fim de contextualizar os dados analisados e estabelecer relações entre as observações, as entrevistas e o contexto formativo vivenciado pelas docentes. Desse modo, analisamos as pautas de planejamento dos formadores regionais, os slides dos palestrantes que participaram da formação, os quatro cadernos trabalhados no curso, bem como dos demais textos e vídeos que foram inseridos na formação, além dos relatórios das duas formadoras locais das professoras participantes do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já indicamos nos capítulos anteriores, buscamos analisar práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que participaram da formação continuada no PNAIC-EI. Este capítulo foi dividido em duas seções: na primeira, descrevemos, a partir da análise das pautas formativas e dos relatórios dos formadores locais dos professores participantes do estudo, como o curso foi realizado no município de Jaboatão dos Guararapes – PE; na segunda, analisamos as práticas de ensino das duas docentes a partir das observações e entrevistas realizadas e à luz do nosso referencial teórico.

4.1 O PNAIC Educação Infantil no contexto da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE

Nesta seção, apresentaremos como aconteceu a formação do PNAIC-EI na rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes. Esclarecemos que os dados quantitativos obtidos foram informados pelo setor responsável pela formação. No município, a formação do PNAIC-EI envolveu 12 formadoras locais e uma coordenadora geral que atuaram junto a 231 professores. Vimos que o PNAIC, a partir de 2017, não ofereceu ajuda de custo aos professores. Diante disso, a formação foi por adesão, tendo em vista que em alguns dias a formação ocorreu aos sábados.

Analisamos os cadernos propostos pelo MEC e utilizados no curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e constatamos que, de modo geral, os textos que constituem esse material contemplam aspectos do letramento, com exceção do texto que se encontra no caderno 5, intitulado “As crianças e as práticas de leitura e de escrita”, de autoria de Angélica Sepúlveda e Ana Teberosky. Esse texto possui quatro objetivos, e um deles aborda alguns aspectos da alfabetização “identificar as práticas de produção de linguagem escrita que favorecem os processos de análise e conceituação da linguagem e a escrita das crianças” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 62). Assim, encontramos no texto uma seção que versa sobre a elaboração de listas a partir de textos, ditado de textos para a professora, reescrita de textos. Na seção “Compartilhando experiências”, as autoras apresentam uma “experiência: Jogos de linguagem e elaboração de listas de palavras com um grupo de crianças de cinco anos” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 85).

Relembramos que, na carta convite do curso, são apresentados quatro questionamentos a serem lançados aos professores participantes do curso: Qual é a função da

Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? (BRASIL, 2016, p. 09). A equipe responsável pela formação do PNAIC-EI de PE recorreu a uma tática, pois, diante da lacuna existente com relação ao eixo da alfabetização, inseriu mais duas questões voltadas para os aspectos da alfabetização: Que princípios do sistema de escrita alfabético podem ser aprendidos na Educação Infantil? Que atividades significativas podem ser feitas para a aprendizagem desses princípios? Assim buscou-se trabalhar com as duas facetas da língua escrita, assumindo durante todo o processo formativo a perspectiva do letrar e alfabetizar, ou seja, desde a Educação Infantil é possível já se trabalhar aspectos da alfabetização, o que não significa dizer ensino exaustivo de correspondências letra-som.

Diante disso, em Pernambuco, o acervo do curso foi complementado com vídeos e textos que tratam dos aspectos da alfabetização. Em Jaboatão dos Guararapes - PE, município onde realizamos a pesquisa, após a análise das pautas formativas e dos relatórios das duas formadoras locais, percebemos que as duas facetas da língua escrita, isto é, o letramento e a alfabetização, foram, de fato, contempladas nas formações da Rede.

A seguir, apresentamos o quadro com a distribuição das temáticas vivenciadas no PNAIC EI no município de Jaboatão dos Guararapes - PE.

Quadro 12 - Temáticas abordadas no curso com os professores realizado no município de Jaboatão dos Guararapes-PE

PERÍODO	CARGA HORÁRIA DOS FORMADORES LOCAIS	LOCAL	TEMÁTICAS ABORDADAS
Novembro: 18/11/2017	4h	Cine Teatro Samuel Campelo (Centro de Jaboatão dos Guararapes)	Abertura: Apresentação oficial do Pacto pela Coordenadora; Palestra: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: Uma História, Novos desafios.
Fevereiro: 17/02/2018	4h	Escola Municipal Oscar Moura (Piedade)	Caderno 6- Currículo e Linguagem na Educação Infantil. Arte: Foi trabalhada a dança circular Lambalu.
Março: 24/03/2018	4h	Escola Municipal Oscar Moura (Piedade)	Caderno 3 – Cultura Escrita na Educação Infantil Vídeo em debate: Nova Escola - Série Grandes diálogos – Emília Ferreiro; A conquista do nome

			próprio; Caderno 5: Crianças como leitoras e autoras.
Maio: 10/05/2018	4h	Escola Municipal Dom Carlos	Caderno 7– Livros infantis: acervos, espaços e mediações.
Junho: 09/06/2018	4h	Hotel Golden Beach (Piedade)	Seminário de encerramento.

Nas subseções apresentadas a seguir, descrevemos como foram vivenciados os encontros formativos na rede municipal de ensino de Jaboatão – PE.

4.1.1 Síntese dos encontros formativos vivenciados com as professoras da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE

Na descrição que realizamos do PNAIC-EI Pernambuco, vimos que as formadoras locais tiveram um processo formativo de 104h. Em Jaboatão dos Guararapes-PE, a formação presencial com as docentes foi de 20h¹¹. Tendo em vista o vasto material contemplado durante o curso com as formadoras locais, e a diferença de carga horária, questionamos: quais temáticas foram priorizadas? Quais foram as escolhas da rede e das formadoras em suas turmas? Diante disso, realizamos a leitura dos planejamentos, que eram realizados coletivamente pelas formadoras locais, leitura do relatório de abertura e do relatório do seminário final, estes dois relatórios foram únicos para o município. Realizamos também a leitura dos relatórios formativos das formadoras locais que estavam à frente da formação dos nossos sujeitos. Para ajudar na compreensão, nomeamos as formadoras locais de acordo com as turmas das professoras participantes do estudo. Assim, nomeamos, respectivamente, formadora 4 (formadora local da professora do Infantil 4) e formadora 5 (formadora local da professora do Infantil 5).

1º Encontro - Abertura no Cine Teatro Samuel Campelo

O Seminário de Abertura do PNAIC-EI no município de Jaboatão dos Guararapes aconteceu no dia 18 de novembro de 2017, no Cine Teatro Samuel Campelo, com a carga horária de 4h. Estiveram presentes professores, supervisores e formadores locais. O evento foi iniciado com duas apresentações culturais, sendo elas: grupo de estudantes apresentando o

¹¹ A formação do PNAIC-EI aconteceu na rede de Jaboatão dos Guararapes com 20h. No entanto, existe uma gerência de Educação Infantil com 15 coordenadoras pedagógicas que realizam formações mensais com os supervisores e professores em rede e em serviço nas unidades de ensino. Essa equipe também faz o acompanhamento sistemático das práticas.

Maculelê, da Escola Municipal Estelita Maria, e alunos pernas de pau da Escola Municipal Francisca Araújo. Após as atrações culturais, a coordenadora local fez a apresentação oficial do Pacto com o novo organograma, listando as atribuições do coordenador local e dos formadores locais. Foram apresentados o calendário de vigência do pacto 2017/2018 e as mudanças que ocorreram na estrutura do Pacto com a inserção da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação.

Após as apresentações, houve uma contação de história realizada por uma formadora local, depois um grupo de alunos da Escola Municipal de Tempo Integral José Rodovalho realizou apresentações de sussurros poéticos.

Dando continuidade ao evento, foi realizada a palestra “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: uma história, novos desafios”, ministrada por uma formadora regional, que também atua como coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes – PE e por uma segunda formadora local que atua na coordenação dos anos iniciais. As palestrantes apresentaram o percurso do PNAIC no município, destacando os avanços significativos que a rede apresentou depois da adesão ao Pacto. Também foram expostas as dificuldades enfrentadas e os desafios traçados em busca da alfabetização na idade certa. Após as explanações das palestrantes, abriu-se espaço para o público fazer perguntas, e o evento foi finalizado com um *coffee break*.

2ª Formação - Escola Municipal Oscar Moura (Piedade)

A segunda formação foi realizada na Escola Municipal Oscar Moura. Analisamos a pauta formativa que foi elaborada coletivamente pelas formadoras locais e vimos que foram planejados os seguintes pontos:

- Acolhida: música Lambalu;
- Apresentação do grupo: Vivência da dinâmica “Quem é você?”
- Apresentação da pauta formativa;
- Informes gerais sobre o curso;
- Elaboração do contrato didático;
- Roda de conversa a partir da questão “Que atividades você fazia quando era criança e estava na EI?” Socialização de suas memórias na sala de aula na Educação Infantil no grande grupo;
- Listar no quadro – as memórias, atividades, sentimentos...
- Essas lembranças evidenciam modelos de currículo?

- Currículo e Educação Infantil¹²;
- Vídeo: D 13 Currículo na Educação Infantil: definições legais;
- Realização de associação do modelo de currículo às lembranças apresentadas pelo grupo.

Estudo em pequenos grupos de dois textos que se encontram no caderno 06: “Currículo e Educação Infantil”, de autoria de Maria Carmem Silveira Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira e “Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil”, de autoria de Sonia Kramer e Silvia Néli Falcão Barbosa. A estratégia utilizada foi o estudo em pequenos grupos. Dessa forma, a turma foi dividida em seis grupos, e cada um ficou responsável pela leitura de um dos tópicos indicados logo a seguir.

- Ação docente: um currículo em ação;

- Bases Nacionais Comuns para a Educação Básica e sua relação com o currículo no cotidiano da Educação Infantil;
- E o lugar da oralidade, da cultura escrita e da leitura na Educação Infantil?
- Compartilhando experiências;
- Observar, documentar, planejar e agir: abrindo caminhos para a prática;
- Planejamento.

- Após o estudo, abriu-se espaço para a socialização.
- Discussão dialogada sobre Currículo na EI (slides);
- Dinâmica – Viagem de avião;
- Aplicação do questionário para construção do perfil;
- Avaliação do encontro;
- Vídeo do Porquinho;
- Atividade para casa: Continuidade da leitura do texto “Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil” de autoria de Sonia Kramer e Silvia Néli Falcão Barbosa (KRAMER; BARBOSA, 2016, p. 62-70); trazer no encontro seguinte experiências para compartilhar, de acordo com suas vivências de sala de aula.

Analizamos os dois relatórios das formadoras locais e constatamos, pela descrição delas, que o planejamento coletivo foi desenvolvido quase que em sua totalidade, tendo como foco neste encontro o estudo sobre currículo e linguagem na Educação Infantil, que consta no

¹² Currículo e Educação Infantil: Pedagogia – UNESP: <https://www.youtube.com/watch?v=xgWFOKF-4oQ>

Caderno 6. Em seus relatórios, as formadoras justificaram que, por conta do tempo, deixaram de vivenciar a dinâmica do avião. A formadora 5 também deixou de vivenciar o vídeo do porquinho e o pote de biscoito.

Observamos que a formadora 4 retirou o vídeo do porquinho e inseriu em seu planejamento um ponto diferenciado que não constava no planejamento geral, uma contação de história “Na casa da Fada”. Segundo a descrição do relatório, a contação foi realizada envolvendo música e alguns assessorios (álbum, baú, varinha de condão e o livro). As duas formadoras solicitaram a atividade de casa.

3ª Formação - Escola Municipal Oscar Moura (Piedade)

Nesse encontro de formação, o planejamento elegeu como prioridade um texto do Caderno 3 - Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações e o estudo sobre reflexão fonológica. Os vídeos em debate selecionados foram o de Emília Ferreiro¹³ e o que se intitula “A conquista do nome próprio”¹⁴. Segue abaixo o planejamento em forma de tópicos.

- Acolhida com músicas do repertório cultural infantil (Passa, passa gavião e a dança da lavadeira);
- Apresentação da pauta e informes gerais;
- Vídeo da Nova Escola - Série Grandes diálogos – Emília Ferreiro
- Discussão sobre a exibição do vídeo a partir do questionamento: Para Emília Ferreiro, como as crianças menores de 6 anos participam da cultura escrita e qual o papel da Educação Infantil nesse processo?
- Leitura compartilhada de capítulo do caderno 3 - Cultura Escrita na Educação Infantil (GALVÃO, 2016, p. 28-35). Durante a leitura das experiências das três professoras, listar as atividades que aparecem como frequentes e pouco frequentes no cotidiano escolar;
- Exposição dialogada em slide sobre a temática Consciência fonológica - CEEL.
- Vídeo em debate “A conquista do nome próprio”;
- Avaliação do encontro;

¹³ Vídeo da Nova Escola- Série Grandes diálogos – Linguagem Oral e linguagem escrita com Emília Ferreiro <https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4>

¹⁴ Vídeo da Nova Escola - A conquista do nome próprio <https://novaescola.org.br/arquivo/nome-proprio/intervencoes.shtml>

- Atividade para casa: produzir atividades a partir do vídeo/enviar fotos/vídeos para o email da formadora de atividades sobre oralidade e escrita na Educação Infantil realizada na sala de aula.

Após a leitura dos dois relatórios das formadoras locais, constatamos que a pauta foi vivenciada em quase sua totalidade. O único diferencial foi que a formadora 4 incluiu a leitura do livro de literatura infantil: Joaquim, o pinguim inventor.

4ª Formação - Escola Municipal Dom Carlos

Nessa formação, o foco foi o caderno 7 - Livros infantis: Acervos, espaços e mediações. Foram propostas também atividades de artes, leitura deleite, exposição dialogada, exploração de acervo de livros, vídeos, análise de livros em grupo, conforme descrito a seguir.

- Acolhida com brincadeiras cantadas: “O Pão” e “A lavadeira”;
- Leitura deleite;
- Apresentação da pauta, leitura dos informes gerais e retomada do “Para Casa”;
- Vivência de uma sequência didática de arte, envolvendo apreciação de telas com a temática “Pão”, música e produção com massa de vários tipos de pães;
- Leitura compartilhada do texto do caderno 7 - E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura (PIMENTEL, 2016, p. 63-69)
- Exposição dialogada em slides do texto - Espaços de Leitura na Educação Infantil: a organização (PERROTTI et al., 2016, p. 113-150);
- Análise de livros literários em pequenos grupos;
- Vídeo em debate: Manifesto por um Brasil literário, de Bartolomeu de Queiroz¹⁵;
- Para Casa: organização do Seminário municipal;
- Avaliação.

As formadoras locais em seus relatórios escreverem que as vivências das dinâmicas aconteceram no pátio de forma coletiva. O diferencial entre as duas formadoras foi que formadora 5 não exibiu o vídeo “Manifesto por um Brasil literário”, alegando falta de tempo. Já a formadora 4 trocou a leitura deleite que estava prevista na pauta por uma contação de histórias, utilizando o recurso do álbum seriado, personagens e cenário. Os demais pontos da pauta foram vivenciados nas duas turmas.

¹⁵ O manifesto - Movimento por um Brasil literário: https://www.google.com/search?ei=dRz9XLmwAs-e5OUPyMO_sAk&q=manifesto+por+um+brasil+liter%C3%A1rio+bartolomeu&oq=manifesto+liter%C3%A1rio+bartolomeu+&gs_l=psy-ab.1.0.0i22i30.2920.5936..8655...0.0..0.297.2573.0j8j4.....0.1..gws-wiz.....0i71j0.Tj2FoEVYrH0

Seminário final - Hotel Golden Beach (Piedade)

O seminário final envolveu todos os três grupos: professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação.

O grupo foi recebido no início da manhã com um *coffee break*, e os trabalhos foram abertos no auditório do hotel por uma formadora local, que fez uma breve retrospectiva oral do PNAIC no município. Logo após, a escola de tempo integral Josefa Batista fez a apresentação cultural com o Maracatu da Mata (o grupo de maracatu faz parte de uma das oficinas do Programa Novo Mais Educação).

Dando continuidade ao evento, foi formada a mesa de abertura, composta pela Coordenadora Local do PNAIC, Coordenadora Estadual do PNAIC e uma formadora local representante de cada grupo envolvido.

O palestrante do evento foi um professor doutor da UFRPE, que apresentou o tema: A solução de problemas como suporte para o letramento matemático. Após a palestra, foi socializada pesquisa desenvolvida na rede de ensino e relatos de experiências.

O evento envolveu os três segmentos do PNAIC. No entanto, todos os relatos orais foram da Educação Infantil. A formadora regional do PNAIC-EI e coordenadora pedagógica de Educação Infantil da rede socializou os resultados de uma pesquisa sobre linguagens priorizadas pelos professores na Educação Infantil no contexto municipal de ensino no Jaboatão dos Guararapes. Dando continuidade ao evento, as professoras e supervisores socializaram relatos de experiências que tinham como foco leitura e escrita, oralidade e artes. Os dois CEMEIs que foram campo da nossa pesquisa apresentaram trabalhos: a professora 4 apresentou um trabalho de arte sobre Tarsila do Amaral e a supervisora do CEMEI da professora 5 apresentou o projeto Escola que lê faz a mudança acontecer.

Concluimos esta seção destacando os pontos centrais que foram trabalhados com os professores nas formações da rede: currículo, linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil, consciência fonológica, nome próprio, resgate cultural de músicas infantis, literatura infantil (acervos, espaços e mediações).

Destacamos que, durante o curso, as docentes levaram diferentes atividades para serem realizadas em casa, o que fez ampliar a carga horária de estudos. Foram elas: leitura de textos, resgate de atividades sobre oralidade e escrita na Educação Infantil e organização para o seminário final na rede.

Na seção a seguir analisaremos as práticas de ensino de leitura e escrita das docentes participantes do estudo.

4.2 Análise das práticas de ensino de leitura e escrita das docentes participantes do estudo

Nesta seção, analisaremos as práticas de ensino de leitura e escrita das duas professoras. Para tanto, realizamos a triangulação dos dados gerados por meio das observações e entrevistas e da análise das pautas formativas, dialogando com o referencial teórico e o material usado no curso do PNAIC-EI 2017/2018. Os dados foram organizados por categorias temáticas, segundo Bardin (2011).

Nessa perspectiva, analisaremos as práticas ordinárias das professoras, estabelecendo algumas relações com elementos do curso de formação do PNAIC-EI. Consideramos importante fazer uma descrição geral do cotidiano vivenciado nas turmas, antes de adentrarmos na análise das práticas de ensino de leitura e escrita a partir das categorias elencadas.

4.2.1 Análise das práticas de ensino de leitura e escrita da professora 4

4.2.1.1 Descrição geral da rotina cotidiana da turma da professora 4

A turma do Infantil 4 funcionava no turno da tarde, iniciando às 13h e com término às 17h. Na acolhida, as crianças eram recebidas de forma coletiva na quadra, pela supervisora e docentes. Esse momento acontecia sempre de forma rotineira: todas as crianças eram organizadas em fila para a oração, logo depois cada professor seguia com sua fila para a sala. Observamos que a docente sujeito da nossa pesquisa costumava chegar um pouco antes do horário e, em alguns dias, quem fez a oração coletiva foi ela. Na semana do portador de necessidades especiais, a acolhida foi feita de forma diferenciada: as duas docentes que realizavam atendimento às crianças especiais na sala de recursos ensinaram para as crianças alguns sinais em libras.

A turma tinha 18 crianças matriculadas, no entanto, o número máximo de crianças nos dez dias de observações foi de 15. Quando as crianças chegavam na sala, que era organizada com os conjuntos de mesinhas e cadeirinhas, escolhiam seus lugares e, quando todos sentavam, começavam a cantar.

A docente iniciava o momento musical convidando cada criança a fazer a escolha de uma música, que era cantada por toda turma. Algumas músicas eram solicitadas todos os dias por crianças diferentes. Entre tais músicas, destacamos “Um anjo do Céu”, que as crianças estavam ensaiando para homenagear as famílias, e duas do Grupo TRIII, “Baratas Alienígenas” e “Procurando Bem”. Esta última destacava as vogais e outras músicas exploravam partes do corpo (Pipoca, Cabeça joelho e pé, entre outras). Presenciamos a docente inserir duas músicas novas: uma delas foi “O cravo e a rosa” que as crianças começaram a ensaiar para o dia do folclore e, no dia previsto, apresentaram na quadra a coreografia.

A música “Baratas Alienígenas”, do grupo TRIII, era uma das preferidas da turma. Quando a música era solicitada pelas crianças, a docente simulava que estava entrando em um carro, usava gestos e colocava um cinto de segurança imaginário, enquanto as crianças a imitavam. A docente questionava as crianças sobre os sabores de tortas que gostariam de levar para o passeio e, no momento da escolha dos sabores, a docente ouvia cada criança, sem pressa. Quando a criança não escolhia, ela oferecia opção de sabores até que a criança escolhesse o seu sabor. Quando todas as crianças já sabiam o sabor da sua torta, começavam a viagem, ou seja, a brincadeira cantada.

Destacamos que o repertório musical da turma era bem diversificado e, dentre as músicas cantadas, encontramos algumas que foram trabalhadas em arte na formação do PNAIC-EI. Como na prática da docente, as músicas eram recorrentes, questionamos como ela adquiriu este hábito, vejamos o que nos respondeu:

Eu gosto muito de música, de cantar. Eu não tenho uma boa voz pra nada não, mas, assim, eu percebo que a música pode trazer, abranger o leque do repertório linguístico, então eles vão assimilando novas palavras, vão adquirindo essas palavras e passam a usar mais no dia a dia. Então, assim, as músicas têm um pouco da fantasia também, então a maioria das músicas infantis, ela vem com uma história por trás, ela tem uma fantasia, tem algo mágico que isso faz com que as crianças gostem, se aproximem da ideia que a música está querendo trazer para sua realidade. Então, assim, às vezes a música da água, por exemplo, “Tá chovendo”, o que a água proporciona pra a gente, então traz isso pra realidade, ajuda pra beber, pra tomar banho, então é uma música, mas que assim já está alertando a gente pra uma realidade. Então, assim, a música da torta, de botar o cinto, de quando sair ter segurança e que vai levar, e que mesmo tendo um carro feio, mas isso não importa... então, assim, várias músicas que eu gosto de usar, e que, assim, é pra que eles adquiram esse repertório linguístico, mas também que eles consigam também através da música assimilar outros conhecimentos e com isso fazer com que eles se desenvolvam mais.

(Trecho da entrevista final 28/08/2018)

De acordo com seu depoimento, a docente investia em músicas, por acreditar que a música ampliava o repertório linguístico e o leque do conhecimento das crianças.

Após o momento musical, a professora realizava outra atividade permanente: a marcação do calendário. Observamos que as crianças apreciavam e interagiam muito no momento da marcação do calendário. Quando a docente mudava o horário dessa atividade, as crianças questionavam: “Tia, e o calendário?” No trecho abaixo exemplificamos como a docente conduzia este momento.

13:30 Calendário: linguagem espaço-temporal

P- Vamos para o calendário.

P- CA- LEN- DÁ- RIO.

Cr1 - Oh, tia, calendário começa com C?

P- É, com a letra C.

P- Ontem foi terça-feira, hoje é quarta- feira!

Crs - Quarta- feira!

P- Ontem foi 21, hoje são 22. De que mês?

Crs - Agosto.

P- De que ano?

Crs -2018!

Depois da marcação cantaram a música de costume.

Cantemos

Felizes a canção do dia

Hoje é quarta-feira

Dia de alegria.

Vamos bater palmas pá pá pá

Vamos bater o pé pé pé

Vamos gargalhar rá rá rá

Vamos fazer pam pam pam.

Vamos dar boa tarde?

Crs - Boa tarde!



(Infantil 4 dia 22/08/2018)

Durante a marcação do calendário as crianças iam construindo noções temporais e também passaram a reconhecer a palavra calendário, pois a leitura da palavra era realizada todos os dias pela docente de forma pausada. Assim, a palavra calendário se tornou estável na turma e algumas crianças passaram também a nomear as letras dessa palavra.

A roda de conversa era frequente na turma. Em alguns dias, acontecia no início do turno, e, durante a roda, a docente informava de forma oral as atividades que seriam

realizadas ao longo da tarde, era uma espécie de agenda do dia. Em alguns dias, no momento da roda, houve conversas sobre o projeto “Pontos turísticos e históricos do Jaboatão dos Guararapes”, que estava sendo vivenciado no período da geração de dados.

Durante a roda de conversa, as crianças interagiam bastante. Quando começavam a falar sobre outros assuntos, a docente não tinha pressa: escutava a todos, participava da conversa e depois voltava ao foco. Na entrevista final, questionamos a docente sobre como ela desenvolveu essa da escuta atenta com as crianças. Vejamos o que ela nos diz:

... eu percebo que há necessidade deles de falarem constantemente, às vezes é uma coisa totalmente fora de contexto, mas que pra ele é importante, ele considera que aquilo é importante. Então eu considero importante a gente parar um pouquinho e ouvir, e se dali puder puxar pro que tiver acontecendo, ótimo, mas se não der, tentar respondê-lo na medida do possível, e pedir pra ele aguardar e voltar para o contexto do que a gente tá fazendo. Mas assim, ouvir eles é dar a voz, é permitir que essa oralidade que a gente busca seja explorada. Então é isso.

(Trecho da entrevista final 28/08/2018)

A turma tinha livro didático¹⁶, e a docente fazia uso dele em sua prática; presenciamos uma situação de ampliação da atividade proposta no livro. A atividade consistia em imaginar que iria viajar e pintar o meio de transporte que gostariam de usar nesta viagem. A docente ampliou a atividade, pois quando as crianças terminaram de pintar, ela organizou a turma na rodinha solicitando que cada um apresentasse para os colegas o meio de transporte que escolheu.

Atividade do livro



(Infantil 4 dia 28/08/2018)

¹⁶ O livro didático adotado na rede era a Coleção Descobrir e Aprender, da Edições IPDH. Cada criança do Infantil 4 e do Infantil 5 tinha dois livros, um volume de Linguagem e Matemática e o outro de Natureza e Sociedade. O nosso estudo não teve como foco analisar o LD, mas existem muitas polêmicas quanto ao uso desse recurso na EI. Sobre essa questão, ler o artigo de Brandão e Silva (2017).

Com relação ao livro didático, questionamos a docente em nossa entrevista “o que ela achava da formação continuada¹⁷ do livro didático que existia na rede e quantas vezes ela fazia uso deste recurso em sua rotina”. Vejamos o que ela nos diz:

O livro eu considero que foi um ganho para a Educação Infantil, agora muito mais como suporte e não como norteador das atividades. Então, assim, como a gente faz o planejamento coletivo, sentam as três turmas e planejam, a gente procura ver dentro do nosso projeto, dentro do que a gente está fazendo, atividades que tenham no livro. E aí a gente coloca ele — no caso das nossas turmas de quatro anos, a gente também manda o livro pra casa —, a gente tá tendo uma resposta boa com isso. Então a gente faz uma atividade aqui diferente e dentro do mesmo tema, quando acha no livro a atividade correspondente, essa vai pra casa, quando dá pra ir pra casa. A gente tá conseguindo ter uma resposta boa de o livro ir e voltar, porque às vezes tem situações que o livro vai e não volta. No caso da gente não, estamos tendo uma resposta boa.

E sobre as formações, sobre o livro, eu achei bastante relevante, porque elas falam também isso, do livro ser um apoio, não ficar preso ao material. Então, assim, é algo que já é pensado no grande grupo, porque, assim, ele deve ser um apoio e não o norteador. Não é que tem que acabar o livro, não, vai fazendo dentro do nosso planejamento, dentro do contexto que está sendo trabalhado. E aí eles falaram isso também lá na formação e a gente concorda com isso também.

Trecho da entrevista explicitação 15 /08/2018)

Presenciamos nas práticas da docente a realização de leitura e de contação de histórias. Dos dez dias observados, em quatro a docente leu histórias e em dois ela fez contação. Exemplificaremos a contação da história “Dum Dum Cerêê”, que era uma das histórias mais solicitadas pelas crianças. A história é um conto da tradição oral adaptado pela formadora local da docente. Em uma das conversas informais, a docente relatou que havia adquirido alguns livros da formadora durante o curso do PNAIC-EI e que esta história já havia sido contada outras vezes por ela, e as crianças gostavam muito.

A contação de “Dum Dum Cerêê” aconteceu na volta do parque. As crianças estavam no momento da cantoria, com músicas de relaxamento, quando solicitaram mais uma vez a história. Quando terminaram de cantar, a docente pegou um pandeiro e iniciou a contação. Durante a contação, ela modificava a voz representando os personagens e nos trechos musicais fazia uso do pandeiro. Em alguns momentos as crianças antecipavam o enredo mostrando que já conheciam a história.

C - Dum Dum Cerêê não é de relaxar!

P – Tia vai contar já, já!

Terminado o momento musical a docente pegou um pandeiro e algumas crianças disseram:

C - Dum Dum Cerêê!

O trecho abaixo que todos cantavam se repetia ao longo da história com pequenas alterações.

¹⁷ No período da formação do PNAIC- EI, estava ocorrendo formação relativa ao uso do livro didático, que era oferecida pela editora e ocorria sempre durante a semana, dentro da carga horária do professor.

T “ MINHA TIA, MINHA TIA- DUM DUM CERÊRÊ!
 ME ABRE A POTA- DUM DUM CERÊRÊ!
 QUE O BICHO TAMANHO- DUM DUM CERÊRÊ!
 QUER ME COMER- DUM DUM CERÊRÊ!”

P - Dum Dum Cererê aprendeu a obedecer e ganhou um nome, qual será o nome dela?

P - Será Alana?

P - Será que é Miguel?

P- Quem gostou da história?

T - Eu!

No final da história todos cantaram:

ENTROU PELO PÉ DO PINTO

SAIU PELO PÉ DO PATO

QUEM GOSTOU DA HISTÓRIA CONTE ATÉ QUATRO.

UM, DOIS, TRÊS, QUATRO.

ENTROU PELO PÉ DO PATO

SAIU PELO PÉ DO PINTO

QUEM GOSTOU DA HISTÓRIA CONTE ATÉ CINCO.

UM, DOIS, TRÊS, QUATRO, CINCO.

(Infantil 4 dia 19/08/2018)

Observamos também que, em suas práticas, a docente utilizava-se do desenho e da música cotidianamente. Vejamos como isso se dava a partir da cena abaixo:

T- Pam pam rã rã pam

Pam pam

Pé pé ré ré pé

Pé pé

Pi pi ri ri pi

Pi pi

Pó pó ró ró pó

Pó pó

Pu pu ru ru pu

Pu pu

P- Vamos contar as meninas e os meninos? Primeiro eu vou desenhar o quê? Meninas ou meninos?

Crs - Meninas!

A docente começou o desenho da menina e, à medida que desenhava, perguntava:

P- Falta o quê nesta menina?

Crs - Cabelo!

Cr1 Cacheado igual o de tia!

P- Energia, pra o desenho ficar bonito!

P- Vamos contar quantas meninas vieram? (contaram as meninas no coletivo).

P- 3 MENINAS (registrou no quadro a docente)

Antes de a docente solicitar as crianças já estavam contando os meninos.

Crs - 9, depois contaram no coletivo com a docente.

P - 9 MENINOS (a docente registrou)

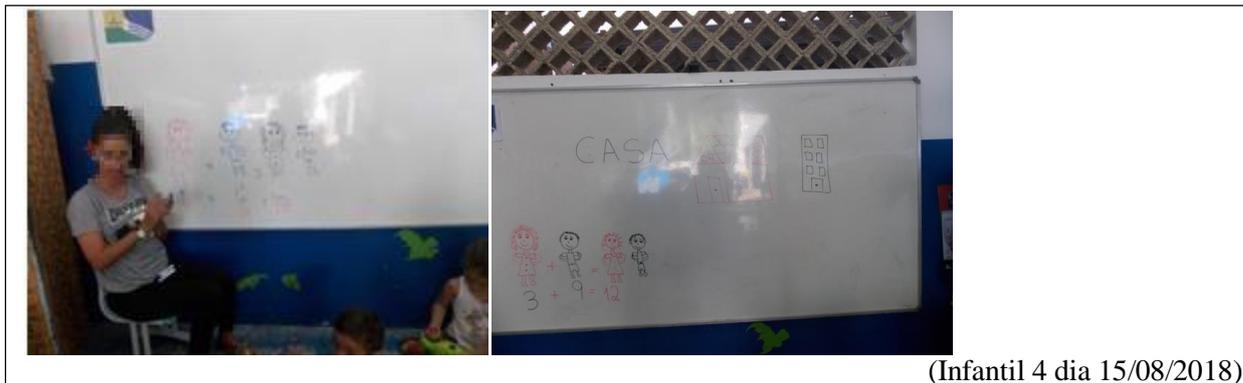
P- Agora vamos contar todos juntos e misturados.

P- Vamos juntar os dois! Tem mais meninas que meninos?

3 + 9 = 12

P- Olha como é fácil: é o 1 e o 2 juntos (a docente registrou 12).

(Infantil 4 dia 15/08/2018)



(Infantil 4 dia 15/08/2018)

Antes de contar às crianças, a docente fazia o comando de silêncio, recitando “pam pam rã rã pam pam, pé pé ré ré pé pé, pi pi ri ri pi pi, pó pó ró ró pó pó, pu pu ru Ru pu pu”. Era como um comando de atenção, e as crianças compreendiam e se concentravam. Em seguida a docente utilizava o seguinte procedimento: desenhava uma menina e um menino, enquanto as crianças participavam da construção do desenho passando energia.

O desenho era utilizado pela docente como um dispositivo de ensino, neste sentido, nos reportamos a Chartier (2002, p. 11) quando aponta que “[...]os dispositivos seriam, pois, o lugar de realizações inventivas, as que tratam do “como fazer” e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo”. A docente usou de inventividade utilizando o desenho para explicar um conteúdo novo; no momento da contagem das crianças, enquanto desenhava solicitava que as crianças passassem energia. As crianças amavam passar energias positivas para que o desenho ficasse bem caprichado.

No final da aula, vimos muitas vezes a docente utilizar o desenho para revisão. Nesse momento ela usava o seguinte procedimento: convidada uma criança para apagar o quadro e nesta hora ela lançava questionamento e assim a criança ia recordando o assunto abordado durante a tarde. Outro dispositivo que mantinha as crianças atentas durante as atividades propostas era a troca de espaço físico: à medida que a docente ia desenvolvendo as atividades, as crianças mudavam de espaço. Mesmo a sala sendo pequena, isto não impedia que a docente realizasse o “quanto somos” com todos juntos ao quadro. Na hora da história, levava as crianças para o fundo da sala, na hora da música todos voltados para ela. Assim, usando deste dispositivo, conseguia a atenção das crianças sem estar precisando chamar atenção, nem levantar o tom de voz, e tudo ocorria em harmonia, e as crianças não tinham nenhuma dificuldade com essas mudanças.

Nesse CEMEI, as crianças tinham aula de Educação Física duas vezes por semana com uma professora da modalidade. A aula era realizada na quadra, e as crianças participavam e apreciavam bastante. O parque também era outro espaço muito apreciado pelas crianças.

Nele existiam muitos brinquedos, e todos os dias na hora do parque as crianças eram observadas pela docente.

Quando as crianças retornavam do parque ou da Educação Física, a docente apagava a lâmpada e usava o dispositivo musical, como já foi exemplificado acima. Era o momento de escolhas de músicas calmas, o que deixava as crianças relaxadas e tranquilas.

Ao final da tarde, quando ia apagar o quadro, a docente utilizava o seguinte procedimento: convidava as crianças para irem apagando os elementos desenhados ou escritos no quadro e, à medida que a criança apagava, ela fazia uma espécie de revisão, relembando o que tinha sido visto. Quando havia palavras escritas, as crianças apagavam e pronunciavam o nome de algumas letras.

O quadro a seguir indica as formas de atendimento realizado às crianças:

Quadro 13 - Formas de formas de atendimento realizadas às crianças pela professora

Formas de atendimento	1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia	6º Dia	7º Dia	8º Dia	9º Dia	10º Dia	Total
Coletivo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Pequenos grupos	X	X	X	X	X			X		X	07/10
Individual				X		X		X	X		04/10

Como podemos ver no quadro, a docente atendia as crianças de diferentes formas: coletivamente, em pequenos grupos e individual. A forma de organização da turma, agrupamento em mesinhas, favorecia o atendimento em pequenos grupos. Para analisarmos mais detalhadamente a prática docente, elaboramos um quadro e listamos todos os momentos de sua rotina, que se encontra em anexo (Anexo E). A seguir, apresentamos um quadro com uma síntese da rotina da turma do infantil 4.

Quadro 14 - Descrição da rotina: turma infantil 4

ATIVIDADE	FREQUÊNCIA
Acolhida no pátio/acolhida em sala com repertório musical variado da nossa cultura	10/10
Calendário	09/10
Leitura literária	06/10
Contação de histórias	02/10
Chamadinha com fichas dos nomes	04/10
Escrita dos nomes próprios	07/10
Parque	08/10

Identificação de vogais em palavras	06/10
Educação Física	04/10
Produção coletiva de lista	04/10
Artes: Desenho/Dobradura/ Pintura	05/10
Despedida	03/10

Na seção a seguir, analisamos as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pela professora em sua turma.

4.2.2 Letrar e alfabetizar: as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pela professora 4

A partir da análise das práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pela professora, categorizamos aquelas mais recorrentes e também algumas que eram singulares. Desse modo, a partir dos dados gerados, estabelecemos três grandes categorias e cinco subcategorias, as quais estão indicadas no Quadro 15, apresentado a seguir, que indica também as atividades e a frequência de aparecimento de cada subcategoria.

Quadro 15 - Categorias, subcategorias, atividades e frequência

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA
Leitura literária e mediação docente	Leitura literária em sala de aula	Leitura de gêneros literários	4/10
	Leitura na biblioteca	Leitura de gêneros literários	1/10
Práticas de ensino envolvendo o SEA	Ensino de letras a partir do nome próprio e de outras palavras	Escrita do nome próprio	7/10
		Chamadinha com fichas dos nomes	4/10
		Identificação da letra inicial dos nomes	4/10
		Pesquisa de letras e composição de palavras	1/10
	As amiguinhas? Presente.	Identificação das vogais em palavras	6/10
		Música com destaque de vogais	6/10
		Atividade escrita de completar palavras com vogais	2/10
Produção de textos escritos	Produção coletiva de listas e roteiro de entrevista	Produção coletiva de listas	4/10
		Produção coletiva de roteiro de entrevista	1/10
		Revisão do roteiro de entrevista	1/10

4.2.2.1 *Leitura literária e mediação docente*

Um livro é um objeto da cultura, e a cultura é feita de sentidos, crenças e valores partilhados por um grupo. Alguns sentidos podem ser percebidos enquanto se escuta uma leitura, outros demandam diversas interações. Não é à toa que as crianças elegem histórias para pedir: “Conta outra vez!” (PIMENTEL, 2016, p. 72).

A epígrafe acima retirada do texto de Pimentel (2016), do caderno 7 do material da formação do PNAIC-EI, nos chama atenção para o livro, este objeto que se insere na cultura de um grupo a partir do sentido que lhe é atribuído. Este objeto livro fazia parte do cotidiano da turma. Durante o período de observações, ouvimos o “Conta outra vez! ou “Canta outra vez!” muitas vezes, pois as crianças solicitavam o reconto de algumas histórias que já haviam sido contadas pela docente e faziam parte do acervo cultural do grupo e em outras solicitavam a repetição de músicas. Quando a docente atendia à solicitação, as crianças complementavam trechos das histórias e cantavam com alegria, e algumas dessas músicas eram pequenos trechos que estavam inseridos nas histórias. Desta maneira, histórias e músicas faziam parte do repertório cultural da turma.

Encontramos nas práticas observadas elementos que nos levam a inferir princípios dialógicos; a docente buscava manter um diálogo junto às crianças e modificava o ambiente, pois o espaço físico da sala era pequeno. Assim, na hora da leitura, as crianças já sabiam para onde ir: elas se dirigiam ao canto da sala e todas sentavam no chão em volta da docente. Outro elemento que sinaliza princípios dialógicos foi a forma que a docente encontrou de organizar um pequeno acervo literário: ela disponibilizou uma caixa com livros que ficavam disponíveis para as crianças. Na entrevista, quando questionamos “Quais temas do curso da formação do PNAIC-EI ela considerava que mais contribuíram para suas práticas?”, ela disse:

Eu acredito que foram as histórias, a questão que eu não consegui pôr em prática que é o cantinho da leitura. Especificamente ter um cantinho específico para leitura. Eu não sei se eu me acomodei porque na escola tem um espaço, uma biblioteca. Mas, assim, lá nas formações era o que eles mais diziam pra a gente ter: esse espaço na sala de aula. Então, eu não tenho o espaço, eu tenho os livros que eu peguei, alguns livros meus e alguns que tinham na escola, tenho aqui na sala. Eu também distribuo para eles, mas nós não temos o cantinho da leitura, que eu acho que é bastante importante, mas eu deixei um pouquinho de lado. Eu acredito que por ter a biblioteca.

Eu tenho a caixinha, que eu disponibilizo para eles.

(Trecho da entrevista final 28/08/18)

Neste extrato de fala, a docente destaca que a temática da leitura foi marcante no curso. No entanto, justifica que não fez o cantinho de leitura em sala de aula. Assim, inferimos que a docente faz referência ao vídeo exibido durante o curso, pois nele Emilia

Ferreiro, em um trecho do vídeo, ao discutir sobre leitura e escrita na Educação Infantil, destaca a importância da “Biblioteca de Aula” nas turmas de 4 e 5 anos. Acreditamos que a tática que a docente utilizou criando a “caixinha de livros” e disponibilizando alguns do seu acervo pessoal consistiu em uma resposta às orientações da formação, mesmo que não tenha constituído um “cantinho da leitura” convencional.

Presenciamos a docente realizando leituras com diferentes objetivos. Para efeito de análise, estabelecemos duas subcategorias: “Leitura literária em sala”, que ocorria quando a docente mergulhava na literatura e priorizava encantar as crianças no espaço da sala de aula; “Leitura literária na biblioteca”, quando a leitura ocorria em outro espaço.

4.2.2.2 *Leitura literária em sala de aula*

Na busca de formação de leitores, a docente utilizava muita ludicidade, buscando encantar as crianças com a leitura e o objeto livro. A subcategoria “Leitura literária em sala de aula” tinha espaço no cotidiano da turma, pois, dos dez dias observados, presenciamos quatro situações de leitura, e as histórias lidas pela docente foram: O grande rabanete (acumulativa), Casa do seu coelho (acumulativa), A onça e o Saci e Joaquim, o Pinguim Inventor. Em cinco dias, ela disponibilizou acervo para que as crianças pudessem apreciar, escolher e fazer leitura livre, e assim as crianças manusearam os livros. Nesta direção, Pimentel (2016) aponta que

O processo de formação do leitor requer a construção de habilidades ou de capacidades que podem parecer óbvias, entretanto, nada é óbvio no campo da leitura. Por exemplo, não é óbvio que exista uma sequência narrativa no folhear das páginas do livro nem que um personagem permaneça o mesmo apesar de estar representado em várias ilustrações (PIMENTEL, 2016, p. 73).

Na entrevista final, questionamos a docente se o curso do PNAIC-EI havia contribuído para o hábito de ler e contar histórias em sala de aula. Vejamos sua resposta:

Eu já tinha muito disso, pela minha formação também, que os professores estimulavam isso e eu já vim em um período de formação em que a dinâmica da Educação Infantil já era mais nesse contexto. Mas obviamente que você estar em um ambiente de formação você sempre vai aprender e vai até pensar “poxa, isso vale a pena, é importante que seja feito mais isso”. No caso, a leitura dos textos, trava-língua, né, rimas, todo uso dessa parte de leitura e de escrita, eu considero que dentro da formação também abriu mais minha mente pra “não, eu de fato preciso fazer isso mais”, essa necessidade de fazer mais. Eu fazia, mas não com tanto empenho, como passei a fazer depois das formações. Porque a gente vai vendo o relato de outras pessoas, vai vendo experiências de outras turmas, e a gente pensa “poxa, dá certo!”. Então isso foi sendo aprimorado.

(Trecho da entrevista final 28/08/2018)

Analisando o extrato, três aspectos chamam nossa atenção. O primeiro foi o resgate que a docente fez do seu percurso formativo, lembramos que a mesma concluiu o curso de Pedagogia em 2012 na Universidade Federal de Pernambuco, tendo seis anos de formada; inferimos que busca referência em seus saberes curriculares, pois diz que “já vim em um período de formação em que a dinâmica da Educação Infantil já era mais nesse contexto”. O segundo aspecto que destacamos em sua fala foi a importância dada à formação do PNAIC-EI, diz que a formação abriu seus olhos com relação à leitura e escrita “eu fazia, mas não com tanto empenho, como passei a fazer depois das formações”. Assim, a docente afirma que a prática de ler e de contar foram sendo aprimoradas nas formações, mas era algo que ela já fazia. O último aspecto é com relação à troca entre os pares, ou seja, faz referência à socialização das práticas, pois afirma que “... a gente vai vendo o relato de outras pessoas, vai vendo experiências de outras turmas, e a gente pensa ‘poxa, dá certo!’”.

Como observa Chartier (2007, p. 185), os “professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis”, o “como fazer” e a troca de “receitas”. Segundo a autora, “todas as informações interessantes, tenham sido elas ouvidas ou lidas, foram escolhidas e retrabalhadas como saberes para a ação (CHARTIER, 2007, p. 204). Assim, podemos dizer, apoiando-nos nessa autora, que, em seu cotidiano, os docentes valorizam os saberes da ação, que, na verdade, incluem teorias incorporadas às práticas, que ficam amortecidas na memória, tornando-se referenciais implícitas. No entanto, quando buscamos saber de onde vem aquela prática educativa, encontraremos uma fonte teórica guardada na memória do docente.

Conforme Tardif (2011), o saber docente é plural. Assim, constatamos que a docente em seu fazer cotidiano articulava diversos saberes, como os disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes foram sendo adquiridos em sua trajetória como docente, em sua formação inicial no curso de Pedagogia, no curso de especialização e na formação continuada. Além de fazer referência à sua formação inicial, a docente valorizava a formação continuada. Vejamos o que ela nos diz a este respeito:

A formação continuada, pra mim, ela é de grande importância para minha formação, e assim... Eu nunca deixo de ir, procuro ir para todas que tem, que existem, que aparecem, que me informam, porque eu acredito que a gente se renova quando participa, aprende uma coisinha nova aqui, outra ali, algo que você não fazia, escuta a experiência de outra pessoa, aí passa a fazer. Enfim, eu gosto bastante, não deixo de ir não, eu vou pra todas, que é da minha faixa etária, todas que me liberam eu tô indo, não falto.

(Trecho da entrevista explícita 15 /08/2018)

Na entrevista final, a docente reforçou a importância de uma das estratégias formativa do curso: a “socialização de práticas”. Vejamos o que nos diz quando questionamos se ela achava importante o momento da socialização:

Com certeza! Porque, assim, às vezes a gente pensa “poxa, tô fazendo um trabalho bom!”. Aí você tem outras pessoas que também estão fazendo um trabalho bom, mas usando outras estratégias, aí você “poxa, posso usar isso também” e quando lhe escutam dizem “ah, é legal!”. Então a gente troca figurinha, e isso aumenta o leque de possibilidades pra trabalhar na sala.

(Trecho da entrevista final 28/08/2018)

Inferimos que a docente encontrou inspiração em sua formadora e, em alguns aspectos, parece ter “copiado” sua “receita” com relação à leitura e à contação de história. Isto ficou evidenciado no acervo da turma, pois encontramos livros que foram escritos, lidos e contados pela formadora. Cabe lembrar ao leitor que a formadora atua no núcleo de leitura e contação histórias da Secretaria da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes-PE, sendo autora de diversos livros de literatura infantil.

Visualizamos elementos na prática da docente, no que se refere à contação de histórias que são típicos da formadora como uso de objetos e músicas no meio da contação. A docente também afirmou na entrevista que “quase todas as referências de contação de história eu peguei do PNAIC...”. Quando questionamos “Quais materiais ela se deteve mais no período do curso?”, ela destacou que a formação que mais chamou sua atenção foi a que tratou sobre os livros de literatura.

Observamos que a docente realizava leitura de algumas histórias de autoria da formadora do PNAIC-EI. O extrato abaixo ilustra a leitura do livro literário “A casa do senhor coelho”. A história era acumulativa, pois a cada trecho lido entrava um novo bichinho. Antes de iniciar a leitura, a docente reorganizou o espaço, convidando as crianças para um cantinho da sala de aula, as crianças sentaram no chão e a docente em uma cadeirinha. Logo depois, começaram a cantar a música como de costume: “toc toc...”, que era uma espécie de comando para entrar no universo literário.

TOC TOC TOC. QUEM É? PODE ENTRAR?
TOC TOC TOC. QUEM É? PODE ENTRAR?
É A HISTORINHA QUE ACABA DE CHEGAR.
É A HISTORINHA QUE ACABA DE CHEGAR.
HISTORINHA!

P - O título é: A casa do Senhor Coelho!

P - Sabem quem escreveu esta historinha?

P - Foi Drica Shinohara.

P - Deixa eu ver se vejo uma foto dela.

P- Olhem aqui a foto dela, ela parece uma princesa! Está usando uma coroa, e ela fez esta história e

Tiologan foi quem fez os desenhos!

P - Como será esta história? A casa do Senhor Coelho? Olhem a casinha dele.

P - Tam tam tam, vamos escutar a historinha!

Durante a história tinha uma música que se repetia, e, depois que aprenderam a música, as crianças começaram a cantar junto com a docente.

T - CRI CRI ESTOU NA MINHA CASA

- CRI CRI NÃO QUERO MAIS SAIR....

- CRI CRI ESTOU NA MINHA CASA

- NINGUÉM ME TIRA DAQUI!

P - E agora, quem será que está dentro da casa do senhor coelho? O que o coelho fez? Será que ele entrou? O que vocês acham?

Cr - Ele correu, tia! (disse uma criança)

P - Será?

A docente continuou a leitura.

Cr - Cadê, tia? (crianças querendo ver mais de perto a ilustração)

A docente aproximava o livro da criança que queria ver a ilustração, depois continuou a leitura, e em alguns trechos elas interagiam repetindo os nomes dos bichos que estavam com medo.

P - Quem estava morrendo de medo?

Cr- O cachorro, o boi e o senhor coelho!

Cada vez que aparecia mais um animal, a docente questionava que bicho era, e eles respondiam. A docente continuou a leitura e, quando estava perto do final da história, ela questionou:

P - O que será que os bichos fizeram? Qual foi a solução? O que vocês acham?

Cr - Ficaram felizes!

Algumas crianças não deram resposta, ficaram querendo ver as ilustrações. A docente concluiu a leitura e no final questionou:

P - Quem gostou da história?

T - Eu!

Logo após todos cantaram:

T- ENTROU PELO PÉ DO PINTO

SAIU PELO PÉ DO PATO

QUEM GOSTOU DA HISTÓRIA CONTE ATÉ QUATRO.

UM, DOIS, TRÊS, QUATRO.

ENTROU PELO PÉ DO PATO

SAIU PELO PÉ DO PINTO

QUEM GOSTOU DA HISTÓRIA CONTE ATÉ CINCO.

UM, DOIS, TRÊS, QUATRO, CINCO.

P - Vamos para o nosso cantinho perto do quadro!

(Infantil 4 dia 15/08/2018)

A análise do extrato mostra que a docente explorou algumas estratégias de leitura. Antes da leitura, ela fez perguntas de previsão, lançando o questionamento: “Como será esta história?”, explorou a capa do livro, apresentou as ilustrações. Durante a leitura, a docente foi envolvendo as crianças, lendo com entonação, usando gestos, a mesma realizou perguntas de previsão antes e durante a leitura, pois questionava “o que será que os bichos fizeram?” Através desta estratégia monitorava a compreensão das crianças. Ao finalizar a leitura, as crianças foram convidadas a mudarem o ambiente da sala para iniciar uma nova atividade, não havendo conversa sobre a história.

4.2.2.3 *Leitura literária na biblioteca*

A subcategoria “Leitura literária na biblioteca” apareceu uma vez durante as observações realizadas na turma. No CEMEI existia um cronograma semanal de visita ao espaço¹⁸, assim durante o período da pesquisa acompanhamos a ida da turma duas vezes a biblioteca, no primeiro dia não presenciamos a leitura, devido à contação de história “O reino das Verduras”, realizada por uma convidada, momento que as crianças apreciaram muito. O extrato abaixo apresenta uma cena que ocorreu no espaço da biblioteca envolvendo a leitura literária. Neste dia, quando as crianças chegaram à biblioteca, a docente solicitou que as crianças pegassem um livro para ler, cada criança pegou um livro e imediatamente começaram a cantar “ Toc toc...”. Vejamos como a docente conduziu este momento:

Hora da Leitura na biblioteca

P- Agora vamos arrumar. Coloquem tudo no mesmo lugar que pegaram, vamos escolher uma historinha para tia ler.

Cr1- Esse!

Cr2 – Esse!

P - Vamos fazer a votação, levantem a mão.

P- Quem quer este livro levante a mão? E este?

P – Pronto, o escolhido foi o Grande Rabanete.

Crs- Rabanete!

T- TOC TOC TOC. QUEM É? PODE ENTRAR?

TOC TOC TOC. QUEM É? PODE ENTRAR?

É A HISTORINHA QUE ACABA DE CHEGAR.

É A HISTORINHA QUE ACABA DE CHEGAR.

HISTORINHA!

P- O grande Rabanete! É uma das histórias que vocês mais gostam de ouvir. Quem escreveu foi Tatiana Belinky e quem ilustrou foi Claudius.

Ao término da leitura, a docente lançou um questionamento:

P- Depois que chamaram o ratinho, eles conseguiram arrancar o rabanete da terra?

P- Eles conseguiram puxar o rabanete quando o ratinho chegou. Será que o ratinho foi o mais forte?

C- Não!

P- Por que não?

C - Já tinha um monte de pessoas.

C – Não foi o rato sozinho não!

C- O vovô era o mais forte, porque ele é grande!

P - O rato pensou que era ele, porque foi o último chegar, mas você está certo. Foram todos.

No final da história, a docente cantou junto com as crianças a música abaixo:

Entrou pelo pé do pinto...

Logo após todos foram para a quadra.

¹⁸ Devido ao tamanho do espaço físico da biblioteca, existia um cronograma de agendamento organizado pela supervisora, toda semana as turmas frequentavam a biblioteca.



A visita à biblioteca foi um momento de leitura livre: as crianças escolheram os livros para ler e passaram algum tempo folheando e lendo os livros de literatura. Enquanto as crianças estavam lendo, a docente ficou observando e se apresentou como bom modelo de leitora, pois também lia e incentivava algumas crianças na escolha dos livros. Pimentel(2016), destaca que:

Outra estratégia importante para a formação do leitor é criar situações em que ele possa fazer suas próprias escolhas. Separe uns livros para que as crianças possam eleger aqueles de que mais gostem ou que mais lhes interessem. Além de ir ajudando a constituir suas preferências, é uma boa oportunidade para que façam negociações para ver quem vai pegar um determinado livro primeiro, quem vai contar a história para o outro, quem vai ficar sozinho com o livro, quem vai mostrar para o colega o que achou interessante, quem vai ficar do lado de um colega, cada qual com um livro diferente em mãos. Fique de olho e ajude as crianças nesses momentos de Leitura Livre, pois é bem provável que todas queiram ficar com o livro que você acabou de ler ou que elejam um livro preferido. Algumas disputas podem surgir nesses momentos (PIMENTEL, 2016, p. 71).

Vimos que a docente criou a situação de leitura livre, e as crianças tiveram autonomia para fazer suas escolhas. A docente se mostrou disponível, e algumas crianças estavam lendo sozinhas e outras em dupla, como mostram as fotos. Como na biblioteca havia vários exemplares de algumas das histórias, não presenciamos disputa por livros, no entanto, na hora da escolha do livro que seria lido pela docente, as crianças ficaram indecisas entre “Douglas quer um abraço” ou “O grande rabanete”. A docente não fez a escolha pelas crianças, realizou a votação, e as crianças aceitaram com tranquilidade a história que a maioria da turma escolheu.

Antes de iniciar a leitura a docente apresentou autora e ilustrador, ela sempre procurava aproximar as crianças dos autores e dos ilustradores das histórias antes das leituras, quando havia fotos dos mesmos mostrava, as crianças apreciavam este momento. Durante a leitura realizada pela docente, ela usou entonação, fez pequenas paradas, lançando perguntas de previsão e, como as crianças já conheciam a história, respondiam rapidamente as questões

que eram lançadas. A história era acumulativa, bem ilustrada e apropriada à faixa etária. No final da leitura, a docente lançou a questão que finaliza a história: “será que o ratinho era o mais forte?” Vimos que a questão era inferencial, visto que não está explícita no texto.

Durante nossas observações, não presenciamos conversas planejadas após a leitura, pois as poucas conversas sobre a leitura foram aligeiradas. Quando a docente lançava questionamentos, não esperava para que as crianças levantassem hipóteses, pois, em alguns momentos, respondia por elas. Concebemos a conversa como uma possibilidade de ouvir as crianças sobre aspectos da história que mais gostaram, ajudando-as na compreensão leitora. Acreditamos que a ausência de conversas se deve à falta de investimento no processo formativo dos docentes sobre a temática e ao pressuposto compartilhado por muitos de que não é necessário ensinar a compreensão leitora.

De acordo com a concepção sociointeracionista, a compreensão leitura é um processo "... é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro" (MARCUSCHI, 2008, p. 256). Assim, enfatizamos a relevância do papel do professor e das ajudas que podem ser oferecidas às crianças para que possam compreender melhor as leituras lidas na roda de histórias desde a Educação Infantil.

4.2.2.4 Práticas de ensino envolvendo o SEA

C - Tia, tia!
 C- Tem a letra do meu nome!
 (Ingrid aponta e nomeia a letra G em um brinquedo)
 P -É verdade Ingrid. Tem mais alguma letra?
 C - I e R (aponta e nomeia as letras,)
 Logo depois ela volta correndo para sua brincadeira.
 (Diário de campo 20 /08/18)

A cena que abre essa categoria aconteceu em um momento livre quando as crianças estavam brincando no parque. Ingrid estava brincando com um relógio de areia e, de repente, deixa a brincadeira e fixa o olhar em uma palavra que estava escrita no objeto, fica observando as letras que encontrou no objeto. Em seguida, ela sai correndo da areia, aproxima-se da docente e aponta para as letras que se encontram no brinquedo. O nome de Ingrid provavelmente havia se tornado uma palavra estável e, por esse motivo, ela foi capaz de buscar na memória e reconhecer letras que faziam parte dele.

Ao observar as práticas de escrita com relação ao ensino de princípios do sistema escrita alfabética na turma em questão, percebemos que a docente estava em processo de

construção do caminho a seguir com relação ao ensino da escrita na Educação Infantil. Na entrevista final, quando questionamos “Quais as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil?”, a docente disse que a formação contribuiu para mostrar um possível caminho:

O PNAIC pra Educação Infantil, de um modo geral, eu considero que foi um ganho muito importante, até porque é um olhar também para a Educação Infantil. Então é, eu acredito que uma das maiores contribuições que o PNAIC trouxe é, na verdade, mostrar para a gente — nas formações a gente viu muito isso — que não é antecipar a alfabetização. É disponibilizar os materiais, os livros, tudo que contenha letras e palavras, ou em música ou em diferentes tipos de texto, para que a criança vá se familiarizando com esse ambiente letrado, com a escrita com todas as formas que a gente tem. Então, assim, eu acho que quebrou um pouco um tabu que muita gente pensava “ah, já vai querer alfabetizar a criança na Educação Infantil”, e não, na verdade, é apenas para a gente estimular esse olhar mais para escrita e para leitura. O uso de diferentes recursos de livros, de manuseio de livro, de revistas, de jornais está sendo bastante útil na minha prática em sala de aula.

(Trecho da entrevista final 28/08/2018)

A docente no extrato acima aponta que a formação do PNAIC-EI foi importante e que uma das maiores contribuições foi mostrar “que não é antecipar a alfabetização”. Lembramos que o processo formativo da docente foi maior que a da professora do Infantil 5, pois, além de ter participado de todos os encontros formativos da rede de ensino, também participou do Seminário final - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, que aconteceu de 16 a 18 de maio de 2018, no Hotel Canarius, em Gravatá-PE, apresentando relato oral de experiência. Inferimos, por sua fala no extrato acima, que, o curso trouxe como uma das contribuições mostrar que a Educação Infantil não tem a obrigação de alfabetizar. Outro elemento interessante foi que a docente nos relatou que no seminário final participou da oficina “Atividades de leitura e escrita na rotina da Educação Infantil” e que nesta oficina aprendeu o modelo do calendário que estava utilizando com as crianças no corrente ano.

A categoria “Práticas de ensino envolvendo o eixo relativo à apropriação do SEA” será analisada a partir do referencial teórico e do acervo usado durante a formação do PNAIC - EI na rede de ensino que envolveram aspectos do SEA (Vídeo da Nova Escola- Série Grandes diálogos – Emília Ferreiro; Capítulo 1 (caderno 3) - Cultura Escrita na Educação Infantil, p. 28-35, Slide sobre Consciência fonológica – CEEL; vídeo “A conquista do nome próprio”; artigo Alfabetização e letramento na Educação Infantil, de Magda Soares.

4.2.2.5 *Ensino de letras a partir do nome próprio e de outras palavras*

Esta subcategoria foi muito presente no cotidiano da turma, pois a docente tinha o ensino de letras como uma prioridade em seu fazer cotidiano. O conhecimento sobre as letras é importante para a compreensão do princípio alfabético.

Soares (2017), ao discutir sobre a faceta linguística da alfabetização, ressalta a importância do conhecimento das letras,

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

O ensino de letras aconteceu de diferentes formas e envolveu muito os nomes das crianças. Nos dez dias de observação, visualizamos duas atividades envolvendo a identificação de letras inicial do nome em fichas, duas de identificação de letras inicial do seu nome em lista, uma de identificação de letras inicial do seu nome em escrita em objetos, uma de localização de letras do seu nome em letra de música, uma de identificação de vogais em seu próprio nome e uma envolvendo contagem de letras nos nomes. A docente realizou ainda seis atividades de escrita do nome, quatro chamadinhas realizadas com as fichas dos nomes, quatro de construção coletiva de lista dos nomes e diversas situações de análise reflexiva envolvendo os nomes.

O nome próprio torna-se uma palavra estável. A esse respeito Moraes (2012), argumenta que:

Determinadas palavras se tornam estáveis para um aprendiz quando ele reconhece de memória e pode tentar reproduzi-las a partir do que memorizou sobre as letras que as constituem e sobre a ordem em que se encontram dispostas. A estabilidade é uma consequência da exposição frequente e, sobretudo, do ato de registrar, repetidamente, a mesma palavra, o que nos leva a entender que outras palavras, na sala de aula, podem se tornar “estáveis” para um aluno, além de seu prenome: os nomes de colegas e da professora, o nome da escola, os nomes de seus pais, as palavras afixadas em cartazes que permanecem nas paredes da sala de aula, algumas palavras que são muito importantes no interior de certos projetos didáticos e que, durante

muitas semanas, são lidas, relidas e reescritas nas atividades da turma (p. 136-137).

Nas instituições de Educação Infantil é bem frequente atividades envolvendo os nomes das crianças. No entanto, a forma como o docente trabalha com este saber é diferenciada, de acordo com a concepção que ele tem da função da Educação Infantil. Ao reportarmos-nos a Brandão e Leal (2010), vemos que quando o docente acredita que a Educação Infantil tem a “obrigação de alfabetizar”, o ensino da língua acontece de forma mecânica, e o trabalho com o nome se resume à cópia com letra cursiva, sem nenhuma reflexão, enquanto que na perspectiva do alfabetizar e letrar encontramos o trabalho com o nome sendo realizado de forma reflexiva.

Ao analisarmos os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil, vimos que, na BNCC, em todas as versão que analisamos, no Campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a única referência que se faz ao nome próprio consta no objetivo EIO1EF01, que corresponde ao grupo dos bebês: “reconhecer quando é chamada por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive”. Não há, portanto, nenhum objetivo que faça referência à escrita dos nomes das crianças, o que nos parece uma grande lacuna, pois acreditamos que na faixa etária de 4 e 5 anos é importante que as crianças aprendam a reconhecer seus nomes por escrito e também escrevê-los.

Ao nosso ver, houve uma falta de progressão no trabalho com os nomes, pois os objetivos EIO2EF01 e EI03EF01, que correspondem respectivamente a crianças bem pequenas e a crianças pequenas, poderiam ter aprofundado este trabalho com os nomes, que foi iniciado no grupos de bebês, no âmbito da oralidade. No entanto, os objetivos focaram na expressão de desejos das crianças através da oralidade e da escrita espontânea. Na contramão do documento, o que presenciamos nas instituições de Educação Infantil são atividades envolvendo os nomes das crianças. No entanto, a forma pela qual os docentes realizam o trabalho com os nomes se orienta por distintas concepções sobre o ensino da linguagem oral e escrita, pois muitas vezes se faz uma escrita em contextos significativos e se reflete sobre a escrita de seus nomes e em outras a escrita dos nomes se resume à cópia como já pontuamos.

No Referencial Curricular para Educação Infantil encontramos um objetivo que diz “reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano” (RCNEI, p. 131). Encontramos outra referência ao nome próprio no trecho que aborda as práticas de escrita: “escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário” (RCNEI,

p. 145). O documento ainda apresenta orientações didáticas sobre como trabalhar com o nome ressaltando sua importância:

Saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas. A instituição de educação infantil deve preocupar-se em marcar os pertences, os objetos pessoais e as produções das crianças com seus nomes. É importante realizar um trabalho intencional que leve ao reconhecimento e reprodução do próprio nome para que elas se apropriem progressivamente da sua escrita convencional. A coleção dos nomes das crianças de um mesmo grupo, registrados em pequenas tiras de papel, pode estar afixada em lugar visível da sala. Os nomes podem estar escritos em letra maiúscula, tipo de imprensa (conhecida também como letra de fôrma), pois, para a criança, inicialmente, é mais fácil imitar esse tipo de letra. Trata-se de uma letra mais simples do ponto de vista gráfico que possibilita perceber cada caractere, não deixando dúvidas sobre onde começa e onde termina cada letra (RCNEI, p. 147-148)

Na prática da docente havia uma intencionalidade do trabalho com os nomes, bem como atividades envolvendo reconhecimento de letras a partir dos nomes das crianças que eram trabalhados em letra bastão, desta forma em sua prática a docente realizava um trabalho coerente com o que cita o documento acima.

Com relação ao curso, vimos que a exploração do nome foi trabalhado e, no terceiro relatório da formadora 4, ela enfatiza que a tematização do vídeo a conquista do nome próprio “foi o momento em que as professoras mais se motivaram, anotaram as sugestões de atividades apresentadas no vídeo e relataram algumas atividades que fazem nas suas salas com os nomes das crianças” (Relatório da formadora local 4, 24/03/18).

O vídeo citado que foi tematizado na formação apresenta a prática de uma docente desenvolvendo diversas atividades lúdicas e reflexivas (escrita com as fichas refletindo sobre a escrita dos nomes, bingo de nomes, brincadeira de quem é o nome? bingo de letras iniciais dos nomes entre outras), envolvendo o nome próprio. Durante o vídeo, a docente explica o objetivo de algumas atividades propostas por ela, como por exemplo, no bingo de letra em que diz “meu objetivo era fazer com que as crianças nomeassem letras, pois no início as crianças diziam meu nome tem uma minhoca e a partir desse trabalho as crianças estão nomeando letras”. Ao longo do vídeo duas especialistas (a coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita Regina Scarpa e a coordenadora do Projeto Avisalá Beatriz Gouveia), analisam as situações propostas pela docente.

No cotidiano da turma da docente, encontramos diversas sugestões do vídeo sendo vivenciadas pelas crianças com algumas adaptações, como, por exemplo, “ De quem é o nome?” Nesta atividade a docente pegou as fichas dos nomes e foi fornecendo pistas para as

crianças adivinharem de quem era alguns nomes. Diante disto, questionamos a docente na entrevista final: “Você viu alguns vídeos durante a formação do PNAIC. Algum ficou marcante pra você ou não?” Vejamos sua resposta:

Eu vejo tantos vídeos, eu não tô conseguindo mais associar se foi lá ou não, mas, assim, um da questão da chamada que eu vi também depois, vi lá, e eu considero importante a gente ter essa prática de fazer a chamadinha. A questão do nome, da ideia de pertencimento, de reconhecer sua letra, a letra do seu nome.

(Trecho da entrevista final 28/08/2018)

Vemos no extrato acima que a docente não lembra com detalhes do vídeo “a conquista do nome próprio”, mas faz referência a uma das atividades que ele apresenta a chamadinha. Na pesquisa realizada por Chartier (2007) a autora faz referência ao “esquecimento” que os docentes apresentam com relação aos saberes teóricos, que, muitas vezes, são incorporados em sua prática e passam a constituir saberes de ação. Vejamos o que nos diz a referida autora a respeito do sujeito de sua pesquisa:

[...] apesar de não ter sido capaz de citar de memória nenhum livro que a tivesse marcado, o discurso de Florence revela que ela leu e guardou dessas leituras mais do que ela acredita, já que se pôde perceber pistas de referências escondidas em suas práticas pedagógicas (CHARTIER, 2007, p. 203)

Nessa pesquisa, a professora não fazia referência a saberes teóricos. No entanto, a pesquisadora, ao realizar uma busca exaustiva da revista *Éducation enfantine*, que a docente citou que gostava de ler, encontrou nas publicações os princípios das oficinas de grafismo e de escrita guiada que a docente realizava com as crianças. Assim a pesquisadora chegou à conclusão de que [...] as origens das informações tomadas desses livros e artigos são esquecidas, e o professor que delas fez sua produção pode facilmente pensar que elas surgiram “da prática” (CHARTIER, 2007, p. 204).

Assim como Florence, inferimos que a professora participante da nossa pesquisa não explicitou com clareza onde tinha visto o vídeo, pois, em sua memória, guardou o que serviu para a ação. Vimos em sua prática de chamada muitas das sugestões apresentadas no vídeo “A conquista do nome próprio”. No entanto, ela não lembrou que o vídeo foi assistindo e debatido na formação do PNAIC-EI, não guardou o nome do vídeo, nem os nomes das especialistas que explicam as atividades. Cabe recordar que no cotidiano da turma a chamadinha tinha um lugar especial, geralmente era realizada após a acolhida musical e do

quanto somos. Abaixo ilustramos o exemplo de chamadinha realizada pela docente que envolveu muitas aprendizagens e teve duração de vinte e sete minutos.

Chamadinha (escrita dos nomes no quadro)

P- Olhem só, agora vamos fazer nossa chamadinha?

P- Quem estiver, diz presente.

Cr1- Quem não estiver, diz faltou.

P - Agora vê só, quem quer escrever no quadro?

Crs - Eu, eu !

P- Presta atenção ao que tia Tulipa vai falar.

P - Quem acertar o nome vai ganhar o piloto e vai escrever o nome no quadro. Prestem atenção à chamada.

P- Vamos respirar fundo para acalmar.

A docente pegou o saquinho com os nomes e quando as crianças estavam silenciosas ela disse: P -Tam tam tam, vou misturar bem.

A docente pegou o nome de Ingrid e, como ela havia faltado, ela leu o nome e perguntou:

P -Ela veio?

Crs- Não!

A docente fez a leitura do nome de Ingrid e disse:

P- O nome dela começa com I.

P- E agora: de quem é este nome?

P - Será que veio?

Cr2- Não é o meu.

Cr3- Meu também não!

Cr4 - É meu, tia!

Bruna reconhecendo seu nome.

P- Palmas pra Bruna, ela acertou.

Ela foi à frente do quadro e pronunciou as letras do seu nome, depois escreveu em letra bastão.

P - Agora de quem será? Será que este veio?

Crs - Allef!

Gritaram as crianças, reconhecendo o nome de Allef.

P - Aleff! Não veio.

P- E este?.

As crianças permaneceram caladas, a docente forneceu mais uma dica.

P- Ele é novato.

Richard, que era novato, não reconheceu o seu nome na ficha.

P - Richard vem cá, olha as letras, vamos fazer energia pra ele.

Crs- Tam Tam tam...

Enquanto as crianças faziam energia, a docente auxiliava Richard no registro do seu nome no quadro.

Quando Richard concluiu a escrita, todas as crianças aplaudiram.

P - E agora quem será? tam tam tam.

P - De quem é este?

Cr5 - Meu!

Mayanna reconheceu logo seu nome.

Cr6 - M de Miguel.

P -Começa com M de Miguel, de morango, de melancia, de maçã.

Cr7- De macaco (disse outra criança).

Mayanna fez o registro sem o apoio da ficha.

- Logo depois quando a docente pegou a ficha com o nome de Miguel, ele reconheceu e gritou:

Cr8 - Meu!

P- Ai que susto!

P- Faz energia pra ele.

Miguel fez o registro sem apoio da ficha, no entanto esqueceu a letra U.

P -Está faltando alguma coisa Miguel?
 Ele balançou a cabeça afirmativamente.
 P - Façam energia pra ele.
 P - De quem é este?
 Cr9 – Meu!
 Victor reconheceu o seu nome, no entanto Estefany levantou a mão dizendo que era o dela.
 P- Estefany seu nome começa com esta letra? Com esta ?
 A docente ficou apontando a letra V.
 Cr10 - Não!
 P- Qual é a primeira letra do seu nome?
 -Cr 10 - E!
 P- Então é o nome de Victor.
 Victor fez o registro do seu nome.
 P- Vamos misturar os nomes.
 P- De quem será este nome?
 A chamadinha continuou desta foram até que todas as crianças fossem chamadas.

(Infantil 4 dia 21/08/2018)

Nesta chamada a docente foi refletindo com as crianças sobre os nomes. Inicialmente ela retirava a ficha do nome da criança de um saquinho, mostrava para a turma e, quando percebia que a criança não reconhecia seu nome, fornecia pistas para que a criança reconhecesse, ressaltando letra inicial dos nomes. Com relação à escrita do nome no quadro, vimos que, das 15 crianças presentes, duas escreveram com autonomia, oito escreveram os nomes com o apoio das fichas e cinco precisaram de mais ajuda da docente. Com estas crianças, a docente precisou mostrar e nomear as letras. Bruna, que é uma criança autista, reconheceu seu nome, pronunciou todas as letras, escrevendo com ajuda da ficha.

Descreveremos uma sequência de atividades que foi desenvolvida em um contexto significativo que envolveu outras linguagens. Após a leitura do livro “ A casa do Senhor Coelho”, a docente promoveu uma conversa com as crianças sobre os tipos de casa, desenhou no quadro os tipos de casa que as crianças falaram que existiam (casas, prédios). Logo depois, aconteceu uma atividade de arte que consistiu na ornamentação de casas de dobraduras. A docente ofereceu duas possibilidades no processo de decoração e, assim, as crianças tiveram autonomia de escolha, podiam pintar ou enfeitar a casa com pedaços de papéis coloridos.

Durante a ornamentação das casas, a docente ficou circulando nas mesinhas. As crianças estavam calmas e ela começou a cantar a música “ Era uma casa muito engraçada” e algumas crianças a acompanhavam. No final da decoração, a docente falou que iriam fazer um cartaz com as casas e então elas precisavam escrever os nomes para saber qual era a sua. Assim pegou um saquinho com as fichas dos nomes e iniciou uma brincadeira de adivinhação envolvendo a letra inicial.

Vejam como se deu a atividade:

ESCRITA DO NOME: de quem esse nome?

P-De quem é este nome?

P- Será que ele veio?

Cr - É meu!

P- E este?

Cr - Meu! (gritou Richard)

P- Ai que susto! (disse a docente, fingindo levar mesmo um susto, enquanto as crianças ficavam rindo).

P- De quem é este nome?

Era o de João Miguel, como ficou olhando e nada disse, parecendo em dúvida, a docente se aproximou mais da mesa dele e forneceu uma segunda pista:

P - Vamos olhar o segundo nome, tem o M.

Cr - É meu! (gritou João Miguel)..

P- De quem é este nome?

Cr- É meu (Disse Bruna)

P- Ai que susto! Cuidado com a garganta, vocês estão querendo me assustar.

P- Tam tam tam, de quem é este?

Quando as crianças iam reconhecendo os nomes, os outros batiam palmas.

P- E agora? Tam tam tam

P - Presta atenção!

Depois que os nomes foram entregues às crianças, elas escreveram o nome nas casas e foram sendo chamados para colá-las no cartaz. As crianças que iam terminando, podiam pegar brinquedo na caixa disponível da sala.



(Infantil 4 dia 15/08/2018)

A partir do extrato acima, vemos que a docente utilizou muita ludicidade na escrita do nome. Antes da escrita, as crianças foram identificando os nomes a partir da brincadeira e, quando as crianças não os reconhecia, ela fornecia pistas apontando a letra inicial do nome. Na escrita dos nomes nas casas, a docente sentou nas mesinhas e fazia o atendimento individual com as crianças que apresentavam mais dificuldades. Esta atividade se aproximou muito de uma realizada pela docente do vídeo “A conquista do nome próprio”, nomeada por “O jogo de adivinhação”.

O nome próprio apareceu nos momentos livres das crianças, como vimos na abertura dessa sessão, quando uma criança reconheceu letras do seu nome em um brinquedo no parque. Na nossa quinta observação, em outro momento de brincadeira livre, havia 11 crianças brincando com diferentes brinquedos, que ficavam em uma caixa dentro da sala (carro, cavalinho, aviãozinho entre outros). Victor começou a brincar de digitar com um teclado velho que estava entre os brinquedos, logo duas crianças se aproximaram e também ficaram apertando as teclas. As três crianças ficaram bem envolvidas nesta brincadeira e, em determinado momento, Victor apontou o V e disse aos amigos que era a letra do seu nome.

Em outra mesa, quatro meninas brincavam com um estojo que também estava junto com os brinquedos. Elas abriram o estojo e retiraram canetas coloridas e começaram a desenhar sem comando da docente. Quando concluíram os desenhos, Yngrid escreveu seu nome no desenho sem o apoio de ficha.

As cenas em meio à brincadeira livre demonstram como as crianças em seu cotidiano convivem com a língua escrita. Um objeto do contexto atual (teclado) chamou a atenção das mesmas que ficaram envolvidas nesta brincadeira de digitar, sem direcionamento docente. Como diz Chartier et al. (1996, p. 31), “tudo acontece como se algumas crianças estivessem começando a ver escritos que até então eram invisíveis”. Na atividade posterior do desenho, a criança sentiu necessidade de registrar o seu nome, o que parece ser reflexo da atividade que a docente vem fazendo com o nome próprio.

Nome próprio: o teclado rouba a cena (Infantil 4 dia 24/08/2018)



Pesquisa de letras e composição de palavras

A atividade envolvendo pesquisa de letras e composição de palavra aconteceu antes do parque a partir do trabalho com o hino da cidade. Consistiu em um desafio proposto pela docente: ela entregou as fichas dos nomes das crianças, e elas iriam procurar letras do seu nome no hino da cidade, circular letras e depois representar através de desenhos o hino.

Durante a pesquisa de letras dos seus nomes no trecho hino da cidade, que havia sido trabalhado com as crianças, elas ficaram muito envolvidas. Observamos que uma criança encontrou todas as letras do seu nome, e as demais encontraram uma ou duas letras. Quando achavam, gritavam: - Tia, achei! Durante a realização da atividade, a docente circulava nas mesas instigando e ajudando as crianças, quando finalizaram a atividade foram ao parque.

No mesmo dia, na volta do parque, as crianças cantaram músicas calmas como de costume e, logo depois, a docente entregou uma atividade para casa que consistia na cópia do hino para cantar com os pais e realizar um desenho sobre o que gostavam de fazer na cidade de Jaboatão com sua família. Depois da entrega da atividade de casa, a docente disponibilizou peças de monta-monta para as crianças montarem objetos e disse que depois eles iriam apresentar para os colegas seu objeto.

Enquanto as crianças estavam envolvidas na brincadeira de montar, a docente fez atendimento individualizado: ela chamava uma criança, entregava oito tampinhas com as letras do nome da cidade misturadas, e o comando “era montar o nome cidade com as letras”, observando o nome JABOATÃO em uma ficha. Durante a atividade a docente solicitava que as crianças nomeassem as letras e mediava a composição da palavra JABOATÃO, lançando questionamentos: você acha que está igual a ficha? A posição da letra está correta? Qual letra está faltando? Que letra é esta? Assim, durante este momento as crianças eram incentivadas a nomear as letras, contar as letras da palavra Jaboatão, pronunciar letra inicial. Vimos que durante a atividade a docente trabalhou com algumas propriedades do SEA, e a ênfase maior incidu sobre o princípio “ a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada (MORAIS, 2012, p. 51).



(Pesquisa de letras)



(Composição da palavra Jaboatão com letras móveis)

(Infantil 4 dia 23/08/2018)

4.2.2.6 As amiguinhas? Presente

PROCURANDO BEM.

Procurando bem eu sei que tem
 No inicio do amor eu vejo aaaa
 Procurando bem eu sei que tem
 No pé do café eu vejo éééé
 Procurando bem eu sei que tem
 No fim do piauí eu vejo iiiii
 Procurando bem eu sei que tem
 Na ponta do ovo eu vejo oooo
 Procurando bem eu sei que tem
 No meio da lua eu vejo uuuu
 aaa eeee iiiii oooo uuuu
 Grupo Triii

A subcategoria “As amiguinhas? Presente”, que fez parte das práticas da docente, relaciona-se ao investimento no reconhecimento de vogais. A docente trabalhou seis vezes identificação das vogais em palavras, seis músicas¹⁹ com destaque de vogais e duas atividades escritas de completar palavras com vogais.

Ilustraremos abaixo uma sequência que envolveu reconhecimento de vogais. Na roda de conversa, a temática foi “capoeira”, e a docente apresentou alguns instrumentos que faziam parte da capoeira, como berimbau, atabaque, abobo, pandeiro. Quando a docente questionou se eles sabiam quem usava os instrumentos que ela estava mostrando, algumas crianças disseram que eram os “maloqueiros”. A docente foi explicando que a capoeira era uma dança que existia e que muita gente no bairro dançava. Informou que no dia seguinte teria um capoeirista na escola que eles iriam mostrar e ensinar para eles como se dançava e que esta dança fazia parte da nossa cultura.

Logo depois desta conversa inicial, a docente disponibilizou alguns instrumentos que tinha na bandinha da escola, como o pandeiro e agogô. Quando as crianças brincaram um pouco com os instrumentos, ela solicitou energia para ela acertar a escrita da palavra capoeira. No extrato abaixo, podemos observar como ela explorou as letras nesta palavra.

P- Vamos fazer energia para tia acertar escrever a palavra CAPOEIRA.
 P- Faz energia!
 Crs- Tam tam rã rã
 P- CA PO EI RA
 P- Aqui embaixo vou colocar as vogais.
 P- No final da palavra capoeira tem que letra?
 P- Capoeira tem a vogal A?
 Crs - Tem!

¹⁹ Algumas músicas do grupo Triii faziam parte do repertório da turma, essa era uma das preferidas das crianças seu foco é na repetição de vogais, no entanto, na sala as crianças apreciavam a música, mas não refletiam sobre as vogais simplesmente cantavam com alegria.

P- Quantas?
 Crs- Duas!
 P- Vamos contar.
 T - Duas!
 P - Tem a letra E?
 Crs -Sim!
 P- Quantas?
 Crs -Uma vez!
 P-Tem I?
 Crs - Tem! Ali, uma.
 P- Quantas?
 P- Uma letrinha I.
 P- E O tem?
 Crs- Tem!
 P- Onde?
 -Crs – Ali!
 P- Tem uma só.
 P - Tem U ?
 Crs -Não!
 P - Não tem nada de U. Zero.
 Cr- Coitadinho.
 C- Coitadinho do U, nem apareceu aqui nesta palavra!
 P- Mas o U aparece no nome de Julio.
 Cr - No meu também! Disse MIGUEL.



(Infantil 4 dia 14/08/2018)

A docente escreveu a palavra CAPOEIRA e fez a leitura de forma silabada. Logo depois escreveu as vogais embaixo do nome capoeira, como podemos ver na imagem acima. Na condução da atividade, quando as crianças iam identificando as vogais que eram solicitadas, ela circulava na palavra capoeira a letra e depois ligava as vogais iguais. Quando não foi localizado a vogal U na palavra capoeira, ela escreveu o nome de JÚLIO no quadro e mostrou às crianças.

Como já foi dito, no período da geração de dados, o CEMEI estava vivenciado o Projeto da rede “Pontos Turísticos e Históricos do Jaboatão dos Guararapes”. A sequência exemplificada abaixo está articulada ao projeto e aconteceu em dois momentos, antes do parque e continuou depois do parque. De início a docente chamou todas as crianças para o

cantinho da frente junto ao quadro, fixou um cartaz com a segunda parte da letra do hino da cidade, fez um breve resgate do projeto, mostrou a bandeira de Jaboatão dos Guararapes que estava exposta na sala, colocou o hino para tocar, fez a leitura apontada do hino e depois solicitou que as crianças circulassem as vogais. Vejamos como foi realizada a leitura.

Trabalhando o Projeto Jaboatão

P- Lembram desse hino?

Crs- Sim, de Jaboatão.

P- Está música é o hino da nossa cidade. Olha a bandeira da nossa cidade. Vamos ler juntos o cartaz.

P- Nós vamos ler o trecho do hino.

(...)

P- Lembram da palavra Jaboatonense?

P- São aqueles que nasceram em Jaboatão.

P- Tia, eu nasci em Jaboatão.

P- Gente, aqui na sala tem gente que nasceu e outros que não nasceram em Jaboatão.

Crs1 – Eu nasci!

Crs2 – Eu também.

P- Tia Tulipa não lembra de todos, vamos ver no cartaz que fizemos.

P- A maioria nasceu em Jaboatão, é Jaboatonense.

Crs- Tia, e eu?

P- Vamos olhar aqui no gráfico que fizemos. Você nasceu em Recife.

P- Vocês lembram dos nossos pontos turísticos?

Crs- Eu lembro.

P- Olhem ali no cartaz os nosso pontos turísticos.

P- Agora vocês vão pintar as vogais no hino de Jaboatão:

P- Vamos procurar as vogais: A-E-I-OU.

P- Vem, Samuel, procure a letra A no texto e pinte.

P- Samuel pintou.

P- Palmas para Samuel.

P- Deixa eu ver outra pessoa.

Crs - Eu tia! Eu! (gritavam as crianças)

P- Calma, vem Alanna. Procure a lettrinha E e pinte.

P- Faz energia pra ela, tam tam tam....

P- Pinte, bem forte.

P- Ela acertou?

Crs- Sim!

P- Palmas para Alanna.

As crianças aplaudiam.

P-Agora vai vir um menino. Vem Davi! Procure a lettrinha I, pinte o I.

P-Ele acertou? Palmas para Davi.

P- João acha a lettrinha O.

P- João vai acertar a vogal O.

P- João acertou?

Crs- Sim! (responderam as crianças)

P- Palmas!

P- Agora vem Estefany! Procure a lettrinha A e pinte bem bonito.

P- Ela acertou? Palmas para ela.

P- Vem Aleff, procure a lettrinha O.

P- Olhem pra cá,

P- Tia Tulipa pediu para Aleff pintar a letra O. Esta é a letra O?

Crs- Não! (Gritaram as crianças).

P- Esta é outra. Qual é esta lettrinha?

- U (responderam as crianças).

- O o é uma bolinha...

E assim a professora prosseguiu chamando todas as crianças da turma.

- Agora todos dando as mãos e escutar nosso hino em pé. Ao término do hino todos sentaram em seus lugares.



(Infantil 4 dia 23/08/2018)

Observamos que na chamada ao quadro algumas crianças precisaram de ajuda para circular as vogais, mesmo o texto estando em letra bastão. Depois que todos foram ao quadro e circularam as vogais, a docente colocou novamente o hino solicitando que as crianças escutassem com atenção. Em seguida, a docente fez um resgate dos pontos turísticos da cidade, mostrando os cartazes que estavam expostos na sala.

Observamos também as vogais sendo exploradas de forma escrita na música que as crianças estavam ensaiando “O cravo e a rosa”. Depois de brincar de roda com a música fazendo gestos para a apresentação do folclore, a docente escreveu o título da música no quadro, desenhou o cravo e a rosa, conversaram sobre a música e depois solicitou que as crianças identificassem vogais, realizando a contagem das mesmas.

No décimo dia de observação vimos como a docente estabeleceu uma conversa inicial sobre os meios de transportes. A partir da música “Baratas Alienígenas, Grupo Triii”, solicitou que cada criança fosse dizendo o meio de transporte que já tinha viajado ou gostaria de viajar, registrando em forma de lista, ao lado do nome do meio de ela desenhava os meios de transporte. Na hora da leitura das palavras da lista as crianças tinha facilidade, pois tinha o desenho ao lado do nome de cada meio de transporte. Vejamos a análise que fez a partir da lista.

Volta do parque/ retorno a lista

Depois que todos estavam bem tranquilos a docente voltou para o trabalho com a lista. Inicialmente fez a leitura pausada de cada palavra da lista, logo depois pronunciava as letras de cada palavra.

P- Que palavra é esta aqui?

Crs- BICICLETA!

P- BI CI CLE TA

P- Depois da bicicleta, tem o quê?

Crs – BARCO!

P- Vamos ler de novo.
P –BAR CO
P- Depois do barco?
P- A VI ÃO
Crs - ÔNIBUS
P- Tem gente daqui da sala que volta pra casa de ônibus.
P- Ô NI BUS
P- Deixa tia colocar aqui embaixo:
P- A E I O U
P - Na palavra BI CI CLE TA tem a vogal A?
P- Olhem bem direitinho.
Crs- Tem!
P- Quantas?
Crs- uma vez
P- Tem a vogal E?
Crs- Tem!
P- Quantas vezes?
Crs – Uma vez.
P- Tem I?
Crs- Tem!
P- Quantas vezes?
Crs – Duas vezes.
P- Isso, duas vezes.
P- Tem a vogal O?
Crs- Não!
P- Não tem.
P – Na palavra BICICLETA tem a vogal U?
Cr1- Tem, tia!
Crs- Não!
P- Você acha que tem? Na palavra BI CI CLE TA, onde?
Cr1 – Ali, tia! Embaixo, tia!(apontou a letra C)
P- Aqui é o C.
P- Vamos olhar direitinho.
Crs- Não tem.
Cr2 - No meu nome tem o U disse MIGUEL.
P- Verdade, Miguel, no seu nome tem a letra U.
A docente utilizou a mesma estratégia com todas as palavras da lista e, na palavra AVIÃO, aconteceu o seguinte episódio:
P –Vitor, na palavra avião tem a vogal I?
Cr3- Tia tem. E tem a letra do meu nome (Disse ele apontando o V)

(Infantil 4 dia 28/08/2018)

No extrato acima, vemos que nesta atividade o foco da docente era no reconhecimento das vogais nos nomes dos meios de transportes. No entanto, algumas crianças fizeram associações de algumas letras com as letras dos seus nomes, como no caso de Cr3, que reconheceu na palavra avião a letra do seu nome, apontando a letra V. Inferimos que isso se deva ao intenso trabalho que a docente vinha fazendo envolvendo as letras dos nomes das crianças. Durante a atividade, algumas crianças apresentavam dúvidas quanto ao formato de algumas letras, como, por exemplo, na análise da palavra BICICLETA. Quando a docente

questionou se na palavra tinha a letra U, a maioria das crianças gritaram em coro que não, mas a docente, que estava com a escuta atenta, ouviu Cr1 dizer que em BICICLETA tinha a letra U. Nessa situação, a docente perguntou onde a criança estava vendo a letra U, e a criança mostrou o C, provavelmente por conta da semelhança do traçado dessa letra com a da letra U, ainda que em posição diferente. Nesse momento, a docente explicou que aquela letra era o C. De acordo com Morais (2012), “ as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade...” (p. 51). Este princípio do SEA é possível de ser trabalhado na Educação Infantil e foi visto durante o curso de formação do PNAIC-EI.

O reconhecimento de vogais foi muito presente na prática da docente. Presenciamos em vários momentos a ênfase em vogais, como já explicitamos, em músicas, em duas fichas de atividades que solicitavam que as crianças completassem lacunas de palavras com vogais, reconhecimento de vogais em listas e até mesmo no momento da leitura livre, no qual a docente solicitou que as crianças observassem se tinha vogais nos livros literários que estavam folheando, vimos também às letras sendo trabalhadas de forma significativa. Diante desses indícios, inferimos que a docente parecia estar construindo um caminho no qual o ensino de letras não começaria pelas vogais isoladas e só depois pelas consoantes, também isoladas. Nesse caminho, parece que, para a docente, o reconhecimento das letras poderia ser ensinado a partir de palavras que faziam parte do contexto da turma. Aqui cabe destacar que não encontramos atividades de cobrir pontilhados nem fichas envolvendo cópia de vogais em sua sala.

4.2.2.7 Produção de textos escritos

Quando o professor desempenha o papel de **escriba**, a criança aprende a participar como produtora de textos, aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 122)

A epígrafe que abre a categoria “Produção de textos escritos” retrata como as crianças da Educação Infantil são capazes de produzir textos desde que tenha a mediação do adulto.

Como vimos no nosso marco teórico, a produção de texto na Educação Infantil é pouco pesquisada. Diante disso, iniciamos essa categoria examinando como os documentos que norteiam a Educação Infantil orientam os docentes a produzir textos com as crianças. Encontramos no RCNEI (1998), no tópico sobre práticas de escrita, “produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins” (BRASIL, 1998 p. 145). Analisamos também as versões da BNCC e, na segunda versão, no campo de

experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, na faixa etária de crianças pequenas, encontramos o objetivo EICPE03: “Ditar textos orais ao/à professor/a, individualmente ou em grupo”. Na terceira versão do documento, no campo de experiência “Oralidade e escrita”, encontramos, na faixa etária de crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, o objetivo EIO30E06: “produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa”(BRASIL, 2017, p. 48).

Na versão final da BNCC (2017), no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, encontramos na faixa etária de crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses o objetivo EIO3EF06, que não sofreu alteração em relação à terceira versão: “ produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa”. A versão final da BNCC, não contempla a produção de textos tendo o professor como escriba, limitando-se à produção de escrita espontânea. Vemos, assim, que existe uma lacuna na BNCC quanto a uma orientação para a produção de texto.

Girão e Brandão (2010) apontam a importância da produção de textos tendo-se o professor como escriba:

A produção coletiva de textos, atividade em que a professora assume o papel de escriba dos textos produzidos pelo grupo, permite que as crianças direcionem mais sua atenção para os aspectos ligados ao conteúdo, à estrutura e ao funcionamento do texto, embora ao participarem desse tipo de atividade elas também possam, eventualmente, pensar sobre aspectos relacionados à notação escrita. Como durante a atividade a tarefa de notar fica a cargo da professora, as crianças podem se preocupar menos com essa questão, enquanto a docente pode intervir mais no sentido de ajudá-las a pensar sobre a geração e seleção de ideias para compor o texto, a organização dessas ideias, as características do gênero textual que está sendo produzido, a adequação da linguagem às finalidades da escrita e ao interlocutor, entre outras questões (GIRÃO; BRANDÃO, 2010, p. 127).

De acordo com as autoras supracitadas, o professor tem um papel primordial no processo de produção de texto, pois “É imprescindível que ela assuma uma postura mediadora durante todo o processo, consciente dos objetivos didáticos que pretende alcançar com o seu grupo de crianças, bem como refletindo sobre os meios que utiliza para alcançá-los (GIRÃO e BRANDÃO, 2010, p. 135).

4.2.2.8 Produção coletiva de listas e roteiro de entrevista

Essa subcategoria contempla a construção de listas e a construção de roteiro de entrevista. A produção de listas envolvendo os nomes das crianças e ocorreu quatro vezes durante nossas observações. Uma delas foi a partir do “Quanto somos” e aconteceu da seguinte forma: a docente fez duas listas, uma com os nomes das meninas e outra com os nomes dos meninos, exploraram as letras dos seus nomes e fizeram associação entre a quantidade de meninas e meninos.

Sepúlveda e Teberosky (2016), em seu texto “As crianças e as práticas de leitura e de escrita” do caderno 5 trabalhado na formação do PANIC-EI, abordam em um tópico a elaboração de listas. Baseadas em pesquisas, as autoras apontam que as listas, por seu formato enumerativo, estimula uma produtividade nas crianças da Educação Infantil. De acordo com as autoras,

As listas podem ser escritas com diferentes objetivos. Uma das funções mais correntes é a de planejar e organizar a ação, como na lista de compras ou numa agenda. As listas servem para identificar e nomear os elementos necessários para realizar uma determinada ação: uma festa, uma visita, uma compra (p. 75).

A produção da lista que será ilustrada a seguir envolveu a escrita dos nomes das crianças e o desenho. A docente realizou o seguinte procedimento: escreveu o nome de todas as crianças que estavam presentes e, durante a escrita, silabava cada nome, destacando oralmente a letra inicial; depois solicitava que a criança escolhesse um desenho e desenhava ao lado do nome da criança o desenho escolhido por ela. Vejamos o extrato da aula:

Construção coletiva de lista dos nomes

P- Vamos escolher um desenho para ser diferente do amigo.

P- Cri1 (DAVI)

P- Qual o desenho que você quer?

Cr1 - Coração!

P- MIGUEL?

Crs2 - (desenho do bombom)

P- Mayana, você escolhe qual desenho?

Cr3 - Pirulito!

P – Júlio, você vai escolher o quê?

Cr4 - Jacaré!

P- Será que eu sei desenhar jacaré?

P - Tam tam tam, façam energia.

Crs- Tam tam Ra Ra

P- VICTOR, e o seu ?

Crs5 Peixe !

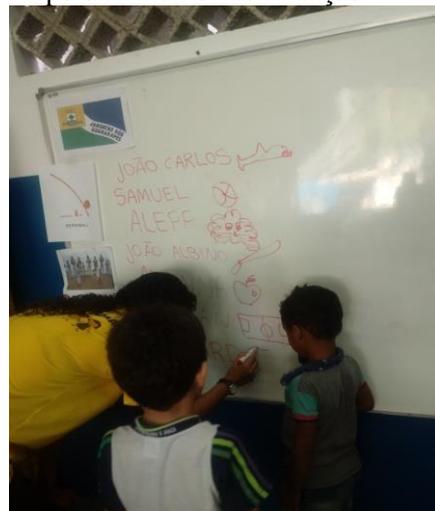
P- JOÃO CARLOS?

Crs6 – Tubarão!

P - Faz energia pra tia !

Crs- Tam tam tam (as crianças começaram a fazer energia para ela acertar o desenho do tubarão).

A lista continuou assim até todos terem escolhido seu desenho. Depois ela contou as crianças.



(Infantil 4 dia 14/08/2018)

A atividade acima foi dividida em dois momentos, pois, quando a docente estava no meio da construção da lista, chegou a hora da Educação Física. Na volta da quadra, a docente usou do dispositivo “música” para acalmar as crianças e retomou a atividade. Quando a turma estava tranquila, ela releu os nomes das crianças que já estavam na lista e perguntou quem estava faltando e assim reiniciou a atividade. Quando finalizou a construção, contou para conferir se a lista estava completa com todas as crianças presentes.

A construção da lista com um desenho escolhido pelas crianças foi bem interessante, pois, na retomada do trabalho com a lista, o desenho ajudou as crianças a lerem seus nomes. A docente apontava os nomes, e a criança reconhecia o seu próprio nome, enquanto as demais crianças, apoiadas nos desenhos que haviam sido construídos, recordavam os nomes dos amigos. Assim, o desenho fornecia pistas às crianças.

Vejamos outra produção de lista que foi construída na turma articulada ao projeto “Pontos Turísticos e Históricos do Jaboatão dos Guararapes”. Nessa construção, a docente realizou os seguintes procedimentos: inicialmente estabeleceu uma conversa sobre a função do prefeito em uma cidade, entrou no mundo do faz de conta, fez um chapéu de jornal e pegou uma prancheta dizendo era a secretária do prefeito. Em seguida, ela explicou que iriam observar toda a escola e fazer uma lista de tudo que faltava e depois iriam escrever uma carta através de desenho, solicitando os concertos. Vejamos a cena abaixo:

Conversa e visita ao espaço externo:

P – Vocês sabem o que o prefeito da cidade faz?

Cr1 – Tia, tem uma prefeita na patrulha canina!

P – E o que ela faz?

Cr1 – É uma mulher! Ela tem uma galinha.

Cr2 – Um cachorro, au au.

P – Faz energia para tia Tulipa desenhar o prefeito da nossa cidade.

P – Qual o nome da nossa cidade?

Cr3 – Jabotão dos Guararapes!

P – Tam Tam Tam.

P – Olha o prefeito Andorinha! (desenho do prefeito)

P – Ele cuida da nossa cidade, ele pega o dinheirinho e distribui, cuida da escola, do posto, da segurança e de toda cidade.

P – Hoje, iremos fazer uma carta para o prefeito em desenhos. Para isto, nós vamos precisar fazer uma lista do que iremos pedir para nossa escola. Mas, para fazer a lista, precisamos ver o que temos e o que não temos na nossa escola.

P – Vamos entrar em uma história. Tia Tulipa vai fazer de conta que sou o secretário do prefeito e vamos olhar toda nossa escola, vamos escrever tudo que estamos precisando. Vamos andar na escola e anotar. Lembrem-se que nem tudo a gente pode conseguir, mas vamos escrever tudo que estamos precisando.

P – Na sala, a gente precisa de quê?

Cr5 – Tarefa!

P – Isto é para a tia e não para o prefeito.

P – Vocês estão sentindo calor?

Cr5 – Sim!

P – Então, estamos precisando dos ventiladores! Eles precisam funcionar.

Cr3 – Tia, eu quero um brinquedo novo, o meu está quebrado!

P – Mas esses pedidos não são para casa de vocês não. Os pedidos tem que ser para escola, os brinquedos são para escola? Eu vou anotando tudo aqui.

P – Olhem tudo!

Cr4 – O balanço! Ele está ruim!

Cr3 – A casinha também!

Cr6 – Tirar os matos!

Cr7 – O banheiro fica com muita água, posso escorregar, todo molhado!

Cr8 – Consertar a torneira!

A pesquisa continuou pelos espaços coletivos do CEMEI.

Registro no quadro da lista

- 1- VENTILADOR
- 2- BALANÇO
- 3- CASINHA
- 4- TIRAR OS MATOS
- 5- TORNEIRA
- 6- ARRUMAR OS BANHEIROS
- 7- TAMPAR O BURACO
- 8- BANCO PARA SENTAR
- 9- PINTAR A QUADRA

P – Presta atenção, tudo isso aqui vocês vão escrever em forma de desenho para o prefeito. O que vocês estão querendo, a reclamação das coisas que estão faltando na escola. Então vocês podem desenhar ventilador quebrado, balanço e casinha quebrada, mato crescendo, torneira quebrada, banco quebrado, o buraco que pode machucar o pé, o banco e a quadra... isso depois da merenda.

(Infantil 4 dia 24/08/2018)

Durante o percurso pela área externa, as crianças foram apontando o que desejavam que melhorasse na escola. Alguns se dispersavam um pouco, subiam em pneus, outros pegavam pedra no parque, no entanto, a maioria das crianças estava atenta e participando da construção da lista. Quando retornaram para a sala, a docente foi lendo a solicitação deles, que estava anotado na prancheta, foi questionando quem lembrava o que havia solicitado, registrou no quadro em forma de lista, como foi visto acima. As crianças foram para merenda, depois para aula de Educação física, retornaram, cantaram as músicas calmas como de costume, escutaram uma contação de história e depois retomaram à lista. No extrato que segue ilustramos como a docente realizou a análise das palavras da lista.

Retomada da atividade da lista

P – Nós temos nove coisinhas que vamos pedir ao prefeito.

P – Tia está lançando um desafio. Quem gosta de desafio?

P – Tia quer saber quem consegue acertar que letrinhas iniciais são essas, tia vai circular.

Crs – Eu! Eu! (gritaram as crianças)

P – Vocês vão dizer a primeira letra de cada palavra da lista. Quem consegue dizer estas letras iniciais das palavras? Tia já vai circular.

P – **V**ENTILADOR.

Crs – V!

P – V de quê?

P – V de Victor, vaso, vaca.

Cr1 – De velha!

P – E esta aqui, qual será? **B**ALANÇO.

Cr2 – B! (gritou uma criança)

P – Ai susto! (disse a docente em tom de brincadeira, pois a criança havia gritado o nome da letra).

P – B de quê?

Cr2 – B de BRUNA!

Cr3 – A letra do meu irmão começa com B tia!

P – B de bola, bolo, quem gosta de bolo?

Crs – Eu!

P – Ângelo, olha pra cá.

P – E esta? Que letrinha é esta? **C**ASINHA.

Cr4 – Minha letra!

Crs – C!

P – No seu nome tem o C.

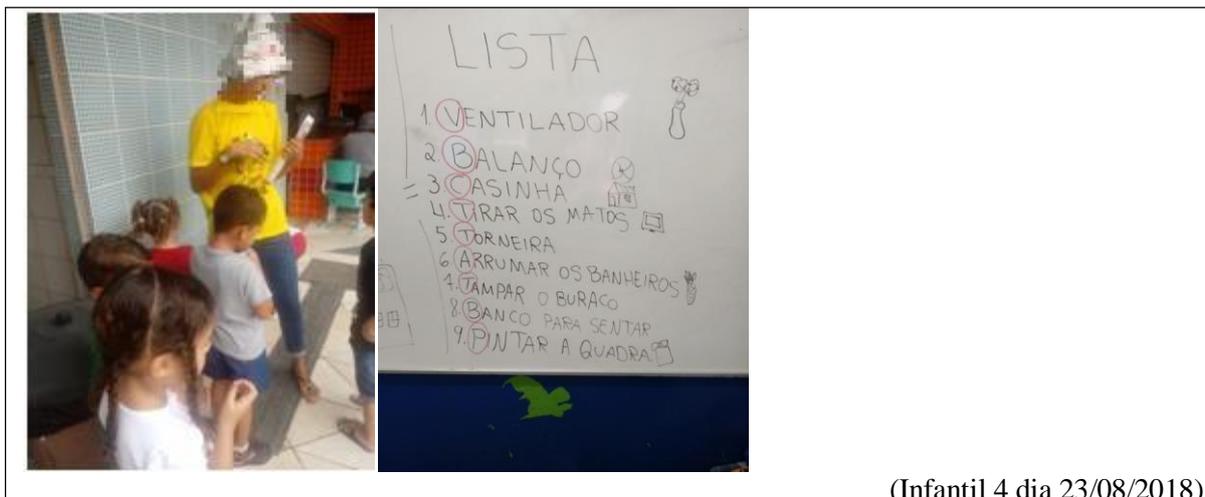
Cr5 – C de casa!

P – E esta? Que letrinha é esta? **T**IRAR OS MATOS.

Crs – T de TULIPA.

P – T de Tulipa, de tatu, de TV.

A reflexão sobre a letra inicial das palavras seguiu desta forma até o final da lista.



(Infantil 4 dia 23/08/2018)

No início da análise a docente contou com as crianças as palavras da lista, depois circulou a letra inicial das palavras e, quando estava circulando, algumas crianças já iam nomeando as letras. Percebemos que nesta hora as crianças estavam observando o alfabeto que estava exposto na sala que tinha, além da letra, um desenho e diziam o nome do desenho, como no caso de vaso e outras palavras. Desse modo, elas fizeram associações com outras palavras estáveis, como o nome da professora e dos colegas. Quando as crianças nomeavam as letras e diziam outras palavras que iniciavam com a mesma letra, como por exemplo, na letra V as crianças disseram V de VASO, a docente desenhou o objeto, como podemos ver na imagem acima. Vemos que durante esta atividade de lista a docente priorizou o reconhecimento de letras.

Quando finalizaram este momento, as crianças seguiram o comando dado pela docente, isto é, realizar os desenhos, para serem entregues ao prefeito. Enquanto desenhavam, ela circulava nas mesinhas fazendo o atendimento individualizado, solicitando que cada um escrevessem seus nomes nos desenhos e também questionava o que tinham desenhado e anotava ao lado de cada desenho. Quando concluíram esta atividade, foram brincar com os brinquedos que ficavam disponíveis em uma caixa na sala.

Ao analisarmos a sequência desenvolvida pela docente, percebemos que ela planejou uma situação de produção significativa, tinha gênero, um destinatário definido, isto é, a proposta era escrever uma carta ao prefeito. Também vimos que a docente envolveu as crianças através do faz de conta, porém a produção da carta em si não aconteceu, pois o que vimos foi a construção de uma lista com as maiores necessidades de reparos no CEMEI. No estado do conhecimento que elaboramos, entre muitas pesquisas que foram vistas, encontramos apenas a de Girão (2011) que tratava sobre produção de texto na Educação Infantil. A autora destaca “O fato de haver uma lacuna bibliográfica em relação à produção de

textos em situações de escrita coletiva certamente dificulta o trabalho do professor” (GIRÃO, 2011, p. 14).

Podemos ver que é possível produzir textos nesta faixa etária, mas, para que isto ocorra, será necessário um investimento na formação continuada com o foco na produção de textos para que o docente tenha clareza do seu papel enquanto mediador nesse processo.

Elaboração do roteiro de entrevista

A produção coletiva de questões da entrevista para os capoeiristas foi vivenciada em dois dias. No primeiro dia, a docente retomou brevemente o que tinham visto na roda de conversa sobre a capoeira. Elaborou com as crianças as questões e, no momento do registro, lia pausadamente as questões. Algumas crianças ficaram ouvindo e não elaboraram questões. A cena abaixo ilustra o momento inicial da produção:

Elaboração das perguntas da entrevista aos capoeiristas

P – Quem vem amanhã visitar a escola?

Crs – Capoeirista.

P – Vamos organizar umas perguntas para fazer ao capoeirista?

P – O que vocês gostariam de perguntar?

(As crianças começaram a perguntar ao mesmo tempo).

P – Calma, levanta a mão, um de cada vez.

P – Faz a pergunta que eu vou escrever.

Cr1 – Moço, você vai dançar?

P – Posso trocar? Colocar “capoeirista” no lugar de moço?

Cr1 – Pode.

P – Posso colocar o nome capoeirista?

P – CAPOEIRISTA, VOCÊ VAI DANÇAR?

P – Vamos pensar na segunda pergunta.

Cr2 – Pergunta se ele tem talento demais.

P – CAPOEIRISTA, VOCÊ TEM TALENTO?

P – Quem mais quer perguntar alguma coisa pra ele?

Crs – Eu! Eu!

P – Diga Miguel, como é sua pergunta?

Cr3 – Capoeirista, pode me ensinar a lutar?

P – Já estamos na terceira pergunta, vou colocar você.

P – VOCÊ PODE ME ENSINAR A LUTAR?

P – Vamos pra quarta pergunta.

Cr4 – Pegar no berimbau.

Cr5 – Eu também tia!

P – Certo, será a pergunta da turma.

P – VOCÊ DEIXA EU PEGAR NO BERIMBAU?

P – Será que eles vão deixar pegar no berimbau?

P – Vou tirar uma foto do quadro e amanhã eu trago essas perguntas no cartaz.

(2º dia, 14/08/2018).



(Infantil 4, fotos da construção e do dia do evento.)

A docente foi a escriba, as crianças elaboravam as perguntas, e ela ia fazendo intervenções fazendo adequações das palavras escolhidas pelas crianças, na hora do registro das questões não houve reflexão sobre a escrita das questões.

No segundo dia a docente mostrou novamente as fichas com os desenhos de alguns instrumentos usados na capoeira, releu as questões elaboradas pela turma no dia anterior, que estava em um cartaz organizado por ela.

Depois da merenda a turma foi para a quadra assistir a apresentação do grupo de capoeira. A gestora fez uma entrevista com o grupo a partir de questões elaboradas pelas crianças do CEMEI. A apresentação de capoeira foi muito envolvente, e o líder do grupo procurava interagir com o público. No grupo também havia crianças bem pequenas, a menor tinha um ano e dois meses, que fez passinhos com a mãe e com outras crianças de 5 e 6 anos que jogavam em dupla. Estefany dançava junto com os demais, depois chegou bem próximo a gestora e disse: - Estou emocionada!

No fim da apresentação, os integrantes do grupo apresentaram os instrumentos e convidaram as crianças para jogarem capoeira, e algumas crianças foram. O líder convidou a criança que fez a questão de mexer no berimbau, e ele ficou todo feliz tocando no instrumento. Outras crianças também se aproximaram do instrumento. Quando retornaram para a sala as crianças estavam eufóricas. A docente organizou no cantinho da sala uma roda de capoeira, e elas ficaram nesta brincadeira até a hora de irem para casa.

Concluimos a análise destacando que a docente contemplou em sua prática o letramento e a alfabetização, além de atividades que envolviam os dois eixos estruturantes da Educação Infantil, ou seja, o brincar e a interação faziam parte do cotidiano das crianças. Todos os dias as crianças brincavam no parque, no espaço externo, interagindo em pequenos grupos ou coletivamente. A música e o reconhecimento de letras foi muito explorada na rotina. Por outro lado, vimos que a proposta de produção de uma carta ao prefeito não se

efetivou, pois o que ocorreu foi a elaboração de uma lista. Trata-se de um elemento interessante, pois no levantamento de pesquisas que realizamos vimos que a produção de texto na Educação Infantil é pouco presente e existem poucas pesquisas sobre o tema. Ressaltamos também nas observações elementos abordados no curso do PNAIC-EI, como leitura e contação de histórias, e alguns livros de literatura trabalhados pela professora foram enfocados durante o curso por sua formadora.

4.2.3 Análise das práticas de ensino de leitura e escrita da professora 5

4.2.3.1 *Descrição geral da rotina cotidiana da turma da professora 5*

No período de observação, a docente estava compensando dias de paralisação e sua turma estava com horário estendido de 7:00h às 11:30²⁰. Ela era muito pontual e todas as manhãs, às 7h, já estava na sala. No início da manhã, a turma era organizada em formato de U, ou seja, semicírculo e, no decorrer da manhã, dependendo das atividades que eram desenvolvidas, a arrumação era modificada. A turma tinha 20 crianças matriculadas, mas o número máximo de crianças presentes nos dez dias de observações foi de 17 crianças.

A acolhida das crianças era realizada com músicas infantis calmas ou músicas clássicas. As crianças chegavam procurando seus lugares e, geralmente, sentavam nos mesmos locais e começavam a conversar com seus pares. Durante esse momento de acolhida havia muita interação entre as crianças que conversavam em dupla ou em pequenos grupos de forma bem animada. A docente ficava recebendo as crianças que eram acompanhadas até a porta da sala, por responsáveis ou por um irmão mais velho que estudavam em uma escola na frente do CEMEI. Durante este momento, a docente organizava seu microfone, pois ela usava o ampliador de voz durante as aulas.

Após a acolhida a docente promovia uma roda de conversa com as crianças. Depois cantava uma música de “bom dia”, e as crianças cantavam muito animadas e seguia para a marcação do calendário, onde destacava o dia da semana, mês e ano. Logo após, havia a contagem das crianças, que era realizada de forma mediada pela docente e com a ajuda de outras crianças, como podemos ver no trecho a seguir. Nessa situação, a docente refletia sobre a escrita das palavras (meninas, meninos e crianças), que aos poucos estavam tornando-se palavras estáveis para a turma.

²⁰ O horário normal do CEMEI era de 07:30h às 11:30

P - Quantas crianças será que vieram hoje para escola?
 Cr1- 13
 Cr2- 11
 Cr3-13
 P- Eita, cada uma contou diferente, vamos contar todos juntos?
 P- Temos 12 crianças, quem vai escrever hoje é Gabriela, vem Gabi.
 P- Escreva o número 12 bem bonito.
 Cr1- 12.
 P – Vamos dá parabéns para Gabriela,
 P- Hoje são sexta-feira, 10 de agosto de 2018, vieram para o CEMEI 12 crianças.
 P- Vamos escrever CRIANÇAS? Quem vai me ajudar? Qual letrinha eu vou colocar para crianças?
 Cr4 – C de Carlos.
 P- Muito bem, e depois?
 As crianças foram dizendo algumas letras do nome CRIANÇAS no coletivo, algumas letras a docente escrevia.
 P – 12 C R I ANÇAS- Quantos meninos são?
 Cr5- 5 meninos.
 Cr6 – 4 meninos
 P- Vem Lorena contar os meninos.
 Cr6 – Cinco meninos.
 P- Vem, Alerrandro, escrever 5.
 P- Está certo?
 T- Sim!
 P- Palmas para ele.
 P- Qual o pedacinho para escrever MENINOS?
 T- M E N I N O S.
 P - E agora Quantas meninas?
 Cr7- 6!
 Cr8- 7!
 Contaram novamente no coletivo.
 P- Vem Rafael escrever o número 7. Quem vem ajudar Rafael?
 P- Onde está o número sete no cartaz?
 (tinha um texto exposto na sala “ A galinha do vizinho”).
 P- Vamos ajudar a escrever meninas?
 (as crianças disseram as letras e a professora foi a escriba).
 P- Está faltando alguma coisa no final da palavra MENINA?
 Crs- Um S!
 P- Por que?
 Cr7- Porque tem mais de uma criança.
 P- Então temos 5 MENINOS e 7 MENINAS no Total de 12 CRIANÇAS.
 (Transcrição do diário de campo do dia 10/08/2018)

Logo depois era realizada geralmente uma leitura ou uma atividade do projeto que estava sendo vivenciado pela turma. Durante a semana que estava sendo trabalhada a temática deficiência, a docente passou três curtas metragens: “Tamara”, que aborda a história de uma menina surda que sonhava em ser bailarina; “ O ‘Presente”, que conta a história de um garoto deficiente que ganha da mãe um cachorrinho deficiente; e “Cuerdas”. Os curtas mexeram com as crianças, eles ficaram mais amorosos com os dois amigos de turma que eram deficientes (deficiência múltipla e deficiência física). Diante da relevância da temática e do cuidado que a

docente teve em selecionar vídeos tão pertinentes para esta faixa etária, elegemos a conversa sobre o curta “Cuerdas” para exemplificar como acontecia o momento da roda de conversa, que era frequente na turma, pois, dos dez dias observados, a docente conversou nove vezes com as crianças sobre as histórias lidas ou sobre os curtas.

O filme foi visto pela turma na biblioteca, e retrata a história de um menino com múltiplas deficiências, as cenas do curta são emocionantes, pois mostra a chegada do menino no orfanato, ele de início fica só observando as brincadeiras das crianças, Maria observa ele quieto e busca formas de envolvê-lo, buscou ser sua amiga diferente das demais crianças, não enxergava nele suas limitações e sim potencialidades, procurando estratégias para envolvê-lo nas brincadeiras. Assim eles se tornam amigos, quando o menino morre, Maria fica muito triste e guarda uma lembrança, a corda com que brincavam. No final do filme aparece uma moça com uma corda amarrada no braço, era Maria que quando cresceu se tornou professora. Segue um trecho do diálogo:

Cr1 – O menino nem conseguia ouvir, nem falar, nem escutar. Quando a menina chegou na escola, o menino estava lá e ela ficou ajudando ele.

P – Muito bem! Quem quer acrescentar mais fatos na parte da história que Lorena acabou de recontar?

(Gabriela estava com o dedo levantando querendo falar)

P – Você gostaria de destacar, Gabriela?

Cr2 – Eu quero destacar que o filme foi muito legal! Eu queria dizer a todos aqui que parassem de brigar e ficassem quietos.

P – Certo, Gabriela. Isso mesmo, agora a história, o que vocês viram?

Cr3 – Eu vi a professora amarrar uma corda no braço.

P – A professora ou a menina?

Crs – A menina!

Cr4 – Foi a menina que amarrou a corda para eles brincar!

Cr3 – A professora também estava.

P – Vocês viram que a menina era a professora?

P – Jackson está se referindo ao final do filme, que mostra a menina grande. Ela escolheu ser professora e levava a corda amarrada no braço como lembrança.

Cr3 – Foi (disse Jackson)

Cr1 – Ele era mudo.

Cr5 – Eu gostei quando eles se abraçaram, porque eles são amigos.

P – Quais estratégias a menina fez para ele brincar?

Cr6 – Usou uma corda! Eu gostei da parte da bola.

P – E você, Alicy? (Questionou a docente, buscando a participação de Alicy, que estava calada)

Cr7 – Quando eles se abraçaram...

P – Eloisa, que parte você mais gostou?

Cr8 – Quando eles dançaram.

P – Eu também achei lindo, Eloísa! Eles estavam sonhando!

P – José Rafael, que parte você gostou?

Cr8 – Quando a menina cresceu e virou professora.

P – E você, Alerrandro? Vamos escutar os colegas!

Cr9 – Quando ela estava jogando bola.

Cr10 – Eu gostei quando ela estava pulando corda!

P – Eu também, foi a minha preferida! Ela amarrou a corda na cadeira de rodas, foi muito lindo!

Cr11 – Eu gostei quando ela cresceu!

P – Eloá, qual você mais gostou?

P – Eu quero escutar todos! Liliane, quer falar?

Cr12 – Eu gostei quando estavam dançando.

P- Os dois dançaram!

Cr13 – Eu gostei da parte quando estava jogando bola.

P – Venham aqui na frente, Eloá e Gabriela, e mostrem como eles jogaram bola.

(Eloá tinha uma deficiência física. As duas, Gabriela e Eloá, demonstraram como os personagens do curta jogaram bola. No final da conversa, a professora disse que elas estavam de parabéns e todos aplaudiram)



(Infantil 5: Trecho da transcrição, dia 29/08/2018)

Esta conversa sobre o curta envolveu a turma, quando uma criança ficava calada, a professora instigava possibilitando a fala a todas as crianças, através da conversa as crianças fizeram inferências de algumas cenas do curta que não estavam explicitas.

Geralmente, após esse momento inicial, as crianças iam para o parque. Durante o momento do recreio, a docente ficava observando as crianças, e elas ficavam correndo na areia ou nos brinquedos. Na volta do parque lavavam as mãos e iam pegar a merenda.

Depois da merenda, as crianças geralmente ficavam conversando um pouco e realizavam mais duas atividades envolvendo as diferentes linguagens. Durante as observações, vimos atividades envolvendo leitura e escrita na perspectiva do letrar e do alfabetizar, atividade de arte, brincadeira no terraço, circuito de brincadeira, atividade com o alfabeto móvel, ensaio para apresentação, construção de gráfico e exibição de vídeos sobre a temática da deficiência.

O quadro a seguir indica as de formas de atendimento realizado às crianças:

Quadro 16 - Formas de formas de atendimento realizadas às crianças pela professora

Formas de atendimento	1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia	6º Dia	7º Dia	8º Dia	9º Dia	10º Dia	Total
Coletivo	X	10/10									
Pequenos grupos	X	X	X		X	X	X	X	X	X	09/10
Individual	X			X		X	X	X	X		06/10

A docente todos os em seu fazer diário tinha momentos coletivos. Dos dez dias observados, em nove dias fez grupos e em seis fez atendimento individualizado.

Abaixo apresentamos um quadro com uma síntese da rotina da turma do infantil 5.

Quadro 17 - Descrição da rotina: turma infantil 5

ATIVIDADE	FREQUÊNCIA
Acolhida com música	09/10
Calendário	09/10
Projeto Folcloriando	07/10
Leitura literária	07/10
Escrita dos nomes próprios	03/10
Parque	08/10
Reflexão fonológica	07/10
Projeto escrebo	02/10
Produção de lista	05/10
Artes: Desenho/Dobradura/ Dramatização/Dança	05/10
Livro didático: Descobrir e Aprender	04/10
Vídeo na biblioteca	02/10

Na seção a seguir, analisamos as práticas de leitura e escrita da professora 5.

4.2.4 Letrar e alfabetizar: as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pela professora 5

Realizamos um mapeamento inicial das práticas da docente através de um quadro, que se encontra em (anexo F), nele listamos a rotina da docente. Após este mapeamento inicial, agrupamos as práticas que eram recorrentes e as singulares relacionadas à leitura e a escrita.

Desse modo, estabelecemos, a partir dos dados gerados, três grandes categorias e seis subcategorias, as quais estão indicadas no Quadro 16, apresentado a seguir, que indica também atividades e a frequência de aparecimento de cada subcategoria.

Quadro 18 - Categorias, subcategorias, atividades e frequência

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ATIVIDADES	FREQUÊNCIA
Leitura literária e mediação docente	Leitura literária em sala de aula	Leitura de gêneros literários	05/10
	Leitura na biblioteca	Leitura de gêneros literários	2/10
Práticas de ensino envolvendo o SEA	Exploração de letras	Escrita do nome próprio	3/10
		Identificação de letra inicial	2/10
		Composição de palavras com letras móveis	2/10
	Consciência fonológica	Identificação de som final (rima)	4/10
		Contagem de sílabas orais	5/10
		Comparação de tamanho de palavras	1/10
Jogos	Projeto escribo (jogo de rimas) Jogo soletrando	3/10	
Produção de textos escritos	Produção coletiva de lista	Produções de listas	5/10

4.2.4.1 *Leitura literária e mediação docente*

Quando um livro entra em cena, um mergulho na cultura está prestes a ser feito, e as interações com esse objeto vão se dar na medida em que outras interações aconteçam: interações com os livros, entre as crianças e entre adultos e crianças serão necessárias. (PIMENTEL, 2016, p. 69)

A epígrafe que inicia a discussão dessa categoria analítica foi retirada do caderno 7 do texto lido de forma compartilhada com os docentes no quarto encontro de formação do PNAIC-EI na rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes – PE. Esse trecho retrata a importância do objeto livro e como ele proporciona o contato com a cultura, destacando o valor das interações com o livro, entre as crianças e entre adultos e crianças.

A literatura infantil esteve presente na prática da docente e, nesse sentido, as crianças interagiam com um acervo diverso. Na entrevista final, quando questionamos a docente sobre quais temas do curso de formação do PNAIC-EI mais contribuíram para as suas práticas de

ensino de leitura e escrita em sala de aula, a professora destacou literatura, leitura e escrita e currículo. Vejamos o que diz sobre a literatura:

...teve a de literatura que sempre é importante, para que a gente possa renovar a nossa prática, você viu aqui. Eu acho que [...] eu faço um trabalho buscando as orientações do PNAIC e das teorias, né, das pesquisas, das contribuições dos outros professores, porque esses trabalhos são contribuições de aprendizagem pra nós como professoras. Então ali, na temática, ou no tema de literatura, também foi importante, foi renovação. Eu achei muito interessante porque é um trabalho que eu já faço, mais da contação de história, como eu estou dizendo, a gente vai se renovando, sempre vai buscando alguma coisa.

Trecho da entrevista final 31/08/2018)

Nesse extrato, a docente ressalta que a temática da literatura foi importante, e sua fala é coerente com o relatório da formadora local 5, pois através da leitura que realizamos vimos que as professoras da turma avaliaram de forma positiva o encontro que tratou da temática e destacaram em suas avaliações como pontos interessantes do encontro: os vários modelos para a estação de leitura, as ideias para fazer leitura em sala, cantinhos da leitura, sala de leitura, organização do ambiente pensando sempre nas crianças, estratégias para utilização do cantinho de leitura e os livros abordados e apresentados (Relatório de F5 09/04/2018).

Vimos na prática docente uma forma diferenciada na organização dos ambientes de leitura, pois encontramos cantinho de leitura na sala de aula, instalações de leitura na biblioteca e leitura na biblioteca. Essa forma de organização é coerente com as três modalidades de espaços de leitura proposta por Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016) para Educação Infantil em um dos cadernos do curso de formação:

1. “Canto de Leitura” – ambiente localizado e implantado, em geral, nas salas das crianças, mas que pode estar em outros locais, com pátios, refeitórios, etc., simultaneamente ou não;
2. “Sala de Leitura” – ambiente especialmente preparado para uso de diferentes turmas e práticas, ligadas à apropriação da cultura escrita;
3. “Instalação de Leitura” – ambientes demarcados, quase sempre itinerantes e temporários. Podem estar num pátio, sob uma árvore ou mesmo numa sala de referência ou de leitura (2016, p. 114).

A forma de organização de cada espaço proposto na prática da docente dialogava com a ação pedagógica que estava desenvolvida, levando em consideração os sujeitos envolvidos. Os livros selecionados para o espaço de leitura na sala eram adequados à faixa etária, e o acervo exposto estavam sempre organizado na altura das crianças, o que chamava a atenção delas e as convidava para leitura. No dia em que a instalação foi organizada de forma

temporária com a temática do folclore na biblioteca, presenciamos em diversos momentos pequenos grupos de leitores atentos observando a exposição, lendo os trabalhos expostos por outras crianças e manuseando livros sem condução da docente.

A partir da análise da categoria “ Leitura literária e a mediação docente”, estabelecemos duas subcategorias: leitura literária em sala; leitura livre na biblioteca.

4.2.4.2 A leitura literária em sala de aula

A subcategoria “Leitura literária” esteve bem presente no cotidiano da turma, pois, dos dez dias observados, presenciamos sete situações de leitura. As histórias lidas tiveram relação com o Projeto do Folcloriando, que estava sendo vivenciado no CEMEI. Foram lidas as lendas sobre a mula sem cabeça, o bicho papão, o bumba meu boi, o saci e uma releitura do bumba meu boi e a mãe dos sonhos. A exceção foi a história o elefantinho curioso, que estava voltado para a temática da diferença. A releitura da lenda do bumba meu boi foi realizada devido à apresentação que estava sendo organizada na turma. Quando a questionamos na entrevista final se usava alguma coisa do curso do PNAIC-EI em suas práticas, ela destacou, entre outros elementos, a leitura:

Eu acho que eu uso, como da contação de história. A contação de histórias que eu faço, buscando uma forma lúdica de trabalhar com a criança, eu procuro trazer a criança pra participar, não só participar efetivamente, mas vivenciar a história, eu busco isso, fazer com que ela faça isto com a oralidade, né, e com a leitura, porque uma coisa tá ligada à outra, e, muitas das minhas crianças, elas já fazem isto, elas já leem — não lendo como uma forma tradicional, mas como uma forma de leitura —, mas elas leem da forma delas, identificam, então muitas das práticas que foram lá apresentadas eu acho que eu faço. Eu apresento pras crianças, quando eu trago pra elas, quando eu apresento o livro, quando eu falo dos personagens, quando eu chego a dramatizar... e eu acho, eu acho que o caminho é esse.

No extrato acima, vemos que a professora destaca que, em suas práticas de ensino, utiliza a contação e a leitura de histórias. Desse modo, inferimos que ela parece ter intensificado em sua prática sugestões apresentadas durante o curso. Apesar de a contação ter sido citada pela docente, nos dias observados não presenciamos a realização dessa atividade, mas e sim variados momentos de leitura, entre eles a leitura literária, que ocorreu sete vezes na sala de aula e duas vezes na biblioteca. É preciso aqui estabelecer uma distinção entre ler e contar histórias, que são práticas diferenciadas e, portanto, proporcionam aprendizagens distintas. De acordo com Fonseca 2013 quando contamos histórias:

(...) permitimos que as crianças observem especificidades da linguagem oral, que compreendem a postura do narrador de histórias – a ação dos narradores.

Elas observam que, quando o professor narra oralmente, ele gesticula, muda de voz, faz expressões diferentes com o rosto, olha, improvisa, muda parte da história (retira ou acrescenta algo, dependendo do dia, do público, de como ele mesmo está, do tempo que tem para contar), aproveita do que fica subentendido e implícito pela própria expressividade (FONSECA, 2013, p. 148-149)

Já ao realizar a leitura para crianças, proporcionamos outras aprendizagens, pois elas:

(...) aprendem que o que o professor está falando não está saindo da cabeça, da memória ou é invenção dele, mas está registrado, que não mudamos o que está escrito. Que as marquinhas no papel querem dizer alguma coisa e existe um jeito de se fazer isso, ou seja, os elementos que compõem o texto (letras, palavras, signos linguístico) e sua utilidade. Aprendem para que serve ler, qual o uso da escrita e da leitura na vida cotidiana, as relações entre texto e ilustração, as diferentes formas de leitura: em voz alta, compartilhada, para si mesmo, para outro (FONSECA, 2013, p. 148)

Percebemos, assim, que as duas práticas são importantes na rotina da Educação Infantil, sendo a leitura a que mais aproxima a criança da cultura escrita. Na turma da professora cujas práticas estão sendo analisadas, o investimento maior ocorreu, de fato, na leitura de textos literários, como lendas, contos, parlendas e trava línguas

A sequência de atividades que a docente vinha desenvolvendo com as crianças, a partir do projeto “Folcloriado”, lendo várias histórias sobre o tema do folclore, apresentado filmes, diversos livros, convite à avó para receita de chá, vivências de brincadeiras antigas, entre outros, proporcionou elementos para o diálogo e a construção do conceito de folclore pelas crianças. Segundo Perrotti et al. (2016, p. 138),

Desenvolver interesses em buscar informação em diferentes fontes é igualmente essencial. O pequeno pesquisador vai construindo assim intimidade extremamente importante e complexa com processos de busca bibliográfica. A exposição de um mesmo tema, apresentado por diferentes fontes, pode ser rica nesse sentido.

Vimos que as crianças obtiveram informações sobre a temática em fontes diversas. Antes de iniciar a leitura, que iremos ilustrar, a docente organizou o ambiente, colocou uma mesinha com diversos livros expostos, e o livro que seria lido estava no birô., Quanto á organização das crianças, elas estavam sentadas em semicírculos. O livro escolhido para a leitura do dia fazia parte da coleção “Lendas do Folclore”, da editora Ciranda Cultural. A história foi escrita de forma rimada, e é bem ilustrada e apropriada à faixa etária. Antes da leitura a docente ativou os conhecimentos prévios das crianças a partir do questionamento “O que é folclore”? A partir desse questionamento ela relembrou o Projeto Folcloriando e estabeleceu uma conversa que teve boa participação das crianças. Dialogaram sobre as lendas

lidas, o filme “O Boto Cor de Rosa” que tinham visto no cineminha da escola no dia anterior, e as brincadeiras antigas. A professora finalizou dizendo que folclore era tudo que lembrava a nossa cultura, as lendas, as brincadeiras, que a avó conta, que a mãe conta, tudo que é transmitido de um para o outro. O extrato abaixo ilustra a leitura da lenda “A mula sem cabeça”.

P – Hoje vamos conhecer essa lenda: “A mula sem cabeça”!

Cr1 – Eu já ouvi, tia, essa história!

P – Você lembra?

(Laura ficou calada)

Cr2 – Eu já vi na TV.

Cr3 – Eu adoro essa história! Vi no “Sítio do Pica Pau Amarelo”.

P – O que está aparecendo na capa?

Cr4 – O fogo, tia!

P – Isso mesmo, está aparecendo o fogo, na cabeça.

P – O que será que tem dentro do livro?

P – Lara disse que já ouviu essa história. O que será que tem dentro do livro?

Cr2 – Uma menina!

Cr1 – Uma mula sem cabeça!

Cr5 – Uma princesa!

P – Será que tem uma mula? Será que tem uma menina? Será uma princesa?

P – Vamos descobrir! Só podemos descobrir quando abrir o livro e fazer a leitura.

(A docente iniciou a leitura com entonação, mostrando as ilustrações. No trecho que dizia que a felicidade durou pouco, eles foram tomados por grande temor. Ela releu e lançou um questionamento para a turma:)

P – Quem sabe o que é temor?

Crs – Amor!

P – É medo, eles estavam com medo.

Cr6 – Por quê?

P – Vamos descobrir (E continuou lendo)

(Em determinado momento da história Carlos lançou um questionamento:)

Cr6 – Titia, a moça se transforma em mula?

Cr1 – Sim!

P – Vamos descobrir.

(Quando a hipótese levantada pela criança se confirmou, a docente falou)

P – Lorena estava certa, ela matou a charada, ela se transformou em mula!

(A docente continuou lendo e, no final da leitura, quando foi desfeito o feitiço, as crianças aplaudiram)

Cr2 – Eu agora sei contar a história todinha!

(No final da leitura, ela perguntou quem gostou da história e circulou o livro pela sala para apreciação das crianças. Todos queriam ver as ilustrações. Eles observavam alguns em dupla, outros em trios com tranquilidade, uma criança beijou o livro, ficaram uivando. A professora ficou observando esse momento)

Cr7 – Era bom a gente levar o livro pra casa!

Transcrição Infantil 5, dia (08/08/2018)

O extrato nos mostra uma preocupação da docente em estabelecer um diálogo com as crianças para monitorar a compreensão. Em nosso aporte teórico, vimos que, desde o RCNEI (1998), a leitura já era vista na Educação Infantil como um processo de construção de sentido. Para que a leitura tenha sentido, o professor precisa mobilizar estratégias que ajudem as crianças a compreenderem os diversos textos que circulam em sala de aula.

Nesta direção, Brandão e Rosa (2010) apontam que para ajudar a compreender é importante conversar sobre os textos, pois “Promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 43).

Ainda com relação à compreensão leitora, Brandão e Rosa (2010, p. 73) afirmam

[...] que uma das formas de ensinar a compreensão de textos é conversar sobre eles. Temos, portanto, mais dois motivos para valorizar a conversa sobre os textos literários na sala de aula. Ou seja, além de ajudar as crianças a construir significados e ampliar sua compreensão, a conversa sobre os textos pode funcionar como uma estratégia do professor para ensinar a compreensão, algo geralmente esquecido na escola.

O extrato acima evidenciou que, durante as rodas de leitura, a professora realizava perguntas de ativação de conhecimento prévios e realizava perguntas de previsão antes e durante a leitura, a docente interagiu e ouviu as crianças, dava pequenas paradas na leitura mostrando as ilustrações e realizando perguntas de previsão sobre o texto, oportunizando as crianças expressarem sua compreensão e, ao mesmo tempo, pensar acerca do que viam. Nesses momentos a docente tinha uma escuta atenta. Segundo Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016, p. 138-139),

Aprender a ouvir numa roda de histórias, a se expressar, a tomar e dar a palavra apropriadamente não é nada fácil, sob nenhum ponto de vista. É um esforço, uma construção. Demanda cultivo, ao mesmo tempo que respeito às características individuais dos sujeitos.

Percebemos que a docente como mediadora vai apresentar o mundo mágico da leitura à sua turma, procurando ouvi-las, mantendo esta relação dialógica, durante a conversa a docente lançou perguntas literais ou objetivas, isto é, as que estão explícitas no texto.

Durante a coleta presenciamos a docente proporcionar o relato de histórias dois dias na turma. O extrato a seguir ilustra a conversa após a história e o relato da lenda “A mula sem cabeça”, que ocorreu na volta do parque. Vejamos como ocorreu este momento:

P – Quem vai querer recontar a história?

Crs – Eu, eu!

P – Então vamos prestar atenção, para poder contar a história.

(Todos retornaram aos seus lugares e a professora iniciou o diálogo)

P – Lorena, Miguel! Vamos retomar a história.

P – Como é o título desta história?

Crs – “Mula sem cabeça”!

Cr1 – Uma mulher que se transforma em mula!

Crs – Isso mesmo, “Mula sem cabeça”!

P – O que é uma lenda?

P – Isto aqui é uma lenda (A docente mostrou o livro)

Cr2 – É a mula sem cabeça!

P – A lenda é...

Cr3 – Tia! A lenda existia há muito tempo atrás.

(Neste momento, as outras crianças bateram palmas pra ele)

P – Isso é uma história contada há muito tempo, por outras pessoas. Ela faz parte da crendice popular. Será que existiu?

(As crianças ficaram em silêncio)

P – Ela faz parte da imaginação das pessoas...

Cr3 – Tia, quando a gente não existia, a lenda já existia.

(A partir da fala de Jackson, a docente retomou a explicação sobre as lendas e depois fez o convite para escrita do título da história)

P – Vamos escrever agora o nome da lenda.

Crs – O nome da lenda é “A mula sem cabeça”.

P – Vamos ver como se escreve? Vamos escrever juntos?

(As crianças foram dizendo as letras para formar o título da história, em alguns momentos associando letras a outras palavras já trabalhadas, como, por exemplo, B de bola)

P – A MULA SEM CABEÇA

P – Agora vamos ler juntos?

T – A MU-LA SEM CA-BE-ÇA

(A docente fez a leitura silábica do título com as crianças apontando as sílabas)

P – Vou chamar alguém para recontar a história.

P – Vem Carlos, vem Carlos! Vamos bater palmas para Carlos.

Cr5 – Tia, depois de Carlos pode ser eu? Pode ser eu?

P – Cada dia um.

(Carlos ficou tímido na frente da turma, a professora tentou ajudá-lo. Como ele não conseguiu, a docente chamou outra criança)

P – Outro dia Carlos conta.

P – Vem Lorena, depois de Lorena, Carlos conta, Lorena vai ajudar Carlos.

(Lorena recontou a história, tendo como apoio as ilustrações do livro. Logo depois, a professora perguntou:)

P – Carlos, você quer contar agora?

(Carlos voltou para frente da turma e Lorena disse:)

Cr5 – Eu te ajudo, Carlos.

(Ficaram os dois na frente da turma, Carlos pegou o livro e começou)

P – Pode contar do seu jeito, Carlos, a história como você escutou...

Cr4 – O padre se apaixonou, eles casaram e ele virou mula sem cabeça, todos ficaram com medo, ele girou, girou até ela voltar ao normal.

(A professora finalizou o momento dizendo que no outro dia seria outra criança que iria contar. Logo depois, ela escreveu no quadro as duas palavras TEMOR e RELINCHO, que apareceram na história, e releu o trecho e explorou o significado das palavras)

(Transcrição Infantil 5, dia 08/08/2018)

No trecho ilustrado acima, vimos que a docente desenvolveu três procedimentos: inicialmente, retomou a história, lembrando o que era uma lenda a partir das falas das crianças; o segundo procedimento realizado foi a escrita reflexiva do título da lenda no quadro. Nesse momento, a docente mediu a leitura coletiva e foi marcando as sílabas no quadro. O terceiro procedimento realizado foi mediação do reconto pelas crianças.

A conversa sobre a história transcorreu a partir de questionamentos literais e do conceito de lenda. Vimos durante a leitura que, na história, havia trechos que exigiam inferência, mas essas questões não foram retomadas durante a conversa após a leitura. Destacamos no extrato acima a ajuda entre os pares que se estabeleceu na hora do reconto, pois mesmo Carlos tendo dito que sabia contar toda a história, na hora que foi convidado a contar, mesmo tendo todo o apoio da docente que o encorajou, ele ficou tímido e não conseguiu recontar. Quando Lorena recontou ele se sentiu apoiado pela amiga e fez o reconto utilizando mais elementos na sua fala que a própria Lorena. Isso mostra a importância do trabalho em grupo ou dupla, vimos que Lorena durante as aulas observadas mostrava ter uma oralidade mais desenvolvida que Carlos, não apresentava timidez tinha a prática da oralidade já Carlos gostava de auxiliar todos na realização das atividades, no entanto, era tímido para falar na frente do grupo. A parceria entre Lorena e Carlos foi positiva, assim um ajudou o outro e o reconto fluíu com tranquilidade.

4.2.4.3 *Leitura literária na biblioteca*

Elencamos a subcategoria “Leitura literária na biblioteca”, pois a visita à biblioteca era uma ação que estava inserida na rotina da turma. Presenciamos as crianças nesse espaço quatro vezes, com propostas diferentes de atividades. Iremos ilustrar dois momentos neste espaço.

Na primeira cena a docente organizou antecipadamente uma mesinha na biblioteca com um acervo literário relativo à temática estudada, ou seja, organizou uma “ambientação dialógica”, pois

Contrariamente à perspectiva monológica, a dialógica compreende a organização não como um ato simplesmente funcional, técnico, desvinculado das diferentes dimensões dos sujeitos. Desse modo, a organização passa a ser elemento constitutivo da ação pedagógica (PERROTTI et al, 2016, p. 137). .

Tudo foi planejado para “oferecer oportunidades de leitura coletiva de um livro, de leituras individuais, em grupos, ou em duplas” (PERROTTI et al., 2016, p. 137). O extrato abaixo mostra como aconteceu o momento na biblioteca:

Leitura na biblioteca

P – Observem as mesinhas com os livros e escolher um livro para apreciação. Depois, vocês irão contar as histórias.

P – Atenção, concentração, hoje aqui na biblioteca vocês vão escolher o próprio livro, as lendas do folclore que estão ali na mesinha.

P – Observem bem as imagens, depois vocês irão ler para os colegas.

P – Lara pegou o qual? Lara, qual tu queres? Cadê Lara? Qual é?

P – Mostra para teus amigos.

Cr1 – Bicho papão.

P – Vai Miguel, escolhe o teu. Escolhe e senta para ler.

P – Lara, vamos ter cuidado com o livro.

Cr2 – Tia, e eu?

P – Vá lá na mesinha escolher o seu.

P – Cadê seu livro, Rafael?

(A maioria das crianças fez a escolha do livro e ficaram concentradas folheando. A exceção foi Jonathas – especial – que ficou correndo um pouco pela sala com seu brinquedo de encaixe)

P – Jonathas, vai escolher seu um livro. Cadê teu livro?

(Ele continuou com o brinquedo e, em determinado momento, voltou sua atenção para o livro que sua amiga estava olhando)

P – Vem Gabriela, conta a história do seu livro.

P – Vamos nos organizar para ouvir. Vem, Jonathas.

(Após o momento de apreciação, a docente organizou um círculo e convidou as crianças para contarem suas histórias para os colegas através das imagens. Durante a apresentação, a docente estimulava as crianças a olharem os detalhes das imagens e narrar suas histórias. Foi um momento prazeroso para as crianças, elas queriam ler suas histórias. Das doze crianças presentes, apenas três crianças não participaram. A docente não forçou. Os demais foram apresentar seu livro, mostrando a capa, narrando a partir das imagens e seguindo uma sequência de começo meio e fim, uns com mais autonomia, outros precisavam da ajuda da docente, pois paravam no meio do livro. A docente ajudava a criança a retomar a sua narrativa.



(Transcrição do Infantil 5, 10/08/2018)

Durante esse momento de leitura livre, observamos que as crianças imitavam comportamentos leitores da professora, que constituía um modelo de leitor, e as crianças folheavam os livros, observavam as imagens. Algumas ficaram muito concentradas e, antes mesmo da docente solicitar a socialização, elas já compartilhavam a história com um colega. Segundo Teberosky e Colomer (2003), “ Interagir com textos escritos, através da mediação do adulto que lê em voz alta, é um processo de aprendizado novo para a crianças, é adentrar-se em território desconhecido para explorar novas formas de linguagem” (p. 127). As crianças realizaram a leitura através das imagens e mostraram diversidade de vocabulário, recontaram histórias que haviam sido lidas pela professora e, em alguns trechos, criaram narrativas. Alguns finalizaram suas histórias com o clássico “e foram felizes para sempre”. Sabemos que

Atividades de leitura livre são de importância fundamental para as crianças: aprender a ser livre é um valor maior sempre e para toda a vida! Tal fato não significa dizer que não são igualmente importantes experiências lúdicas que visem a um objetivo específico: por exemplo, a aprendizagem do manuseio ou do reconhecimento dos materiais, dos títulos, dos autores Encontros com autores, realização de exposição dos “escritos infantis” em painéis, nos Cantos, nas Salas, em outros ambientes das instituições são oportunidades para que possam ir se apropriando da noção de autoria (PERROTTI et al., 2016, p. 137).

As atividades que foram desenvolvidas com as crianças trouxeram múltiplas aprendizagens, pois elas tiveram um tempo livre com os livros, manuseando-os e foram convidadas a se expressarem. Nesse momento, a docente respeitou o tempo de cada uma e ela não insistiu com aquelas crianças que não se sentiram confortáveis para expor.

No sexto dia de observação, a docente organizou uma exposição na biblioteca com ambientação dialógica. Vejamos como se desenvolveu a atividade:

Exposição com a temática do Projeto: Folcloriando

(Ao chegar na biblioteca as crianças encontraram: um varal com vários textos folclóricos; tela sobre a cultura popular; uma mesa com vários livros sobre o tema Folclore. A docente deu o seguinte comando:)

P – Vamos começar a observação da exposição.

P – Vamos apreciar algumas obras.

P – Vamos começar a observação. Inicialmente, vamos começar pelos livros, vamos olhar com calma um a um.

Cr1 – Eita, a “Mula sem cabeça”!

Cr2 – “Lobisomem”!

P – Tem muitas lendas que a tia leu, escolham uma para apreciar.

(As crianças escolhiam e sentavam na cadeirinha, no chão, em dupla e ficaram folheando.

Depois de um tempinho nesta atividade de leitura, ela disse:

P – Vamos me acompanhar para observar outra parte da exposição.

P – O que vocês estão vendo?

Cr1 – Um quadro.

P – Atenção, vamos observar a obra.

P – O que vocês estão vendo?

Cr2 – Parece o boi Tatá.

P – Parece, mas não é. Este é o caboclo de lança.

Cr3 – Parece uma mulher.

Cr4 – Parece uma menina.

P – Será que é dia ou noite nesta obra?

Cr5 – É noite.

(Como as crianças não conheciam a tela, a docente foi estabelecendo uma conversa sobre a obra, explicando que havia sido pintada por um artista que não colocou o nome na tela. As crianças estavam bem atentas, observando detalhes da tela, as cores, os cabelos coloridos... elas teciam comentários ente si. Depois, seguiram pela exposição observando um varal exposto com diferentes textos. Logo depois, observaram alguns trabalhos de outras turmas que estavam expostos na sala, entre eles um Bumba Meu Boi. As crianças ficaram encantadas! A professora os deixou brincar com o boi, ficaram cantando e dançando, o Boi corria e todas as crianças corriam atrás)



(Transcrição infantil 5, do 17/08/2018)

A visita a exposição foi muito apreciada pelas crianças, pois a forma que foi organizado o ambiente e a disponibilização do acervo, em diferentes cantos fazia um convite as crianças. Assim, presenciamos a turma muito envolvida nos momentos direcionados pela docente, intragiram entre si, manusearam livros que tinham sido lidos em sala, os acervos que mais chamaram a atenção do grupo foram a tela do caboclo e o bumba meu boi.

A exposição foi organizada tendo como princípios dialógicos, vimos as crianças interagindo com o acervo, escutando a docente, fazendo perguntas, manuseando os livros

4.2.4.4 Atividades envolvendo o SEA

Tia, sabia que:
 abanador se chama A
 caderno se chama CA
 cabelo se chama CA
 leque se chama LE
 Boneca se chama BO

A epígrafe que abre a categoria “Atividades envolvendo o SEA” foi filmada no horário da merenda, quando as crianças ficavam conversando e lanchando. Observamos que duas meninas estavam sentadas em suas mesinhas bem próximas a mim e brincavam com as palavras. Em determinado momento, Lorena se aproximou de mim e falou o trecho descrito acima, ratificando o que dizem Moraes e Silva (2010, p. 89):

...crianças do último ano da Educação Infantil já conseguem, espontaneamente, se engajar em brincadeiras nas quais exploram a dimensão sonora das palavras. E que elas podem se beneficiar de um ensino que as leve a refletir sobre segmentos sonoros como sílabas e rimas, desenvolvendo sua consciência fonológica.

A cena que ilustramos mostra que as meninas brincavam com a sonoridade das palavras em momentos livres, e isso parece ser fruto de um ensino que investe na reflexão fonológica. Como discutiremos ao longo desta seção, em seu cotidiano a docente utiliza vários “dispositivos” para que as crianças tomem consciência dos segmentos sonoros das palavras e se apropriem de alguns princípios do sistema de escrita alfabética possíveis de serem aprendidos na Educação Infantil.

A partir da categoria “Atividades envolvendo o SEA” elencamos quatro subcategorias, buscando melhor organizar nossos achados são elas (exploração de letras, consciência fonológica, jogos e produção de lista), cabe destacar que muitas vezes essas categorias estão interligadas. Os dados serão analisados a partir do nosso referencial teórico e do acervo de materiais contemplados na formação da rede que envolvia aspectos relativos ao ensino do SEA (vídeo da Nova Escola- Série Grandes Diálogos – Emília Ferreiro²¹; Capítulo 1 do caderno 3 – Cultura Escrita na Educação Infantil – do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, o vídeo “A conquista do nome próprio (vídeo da Nova Escola²², leitura do texto de (GALVÃO, 2016 p. 28-35), exposição dialogada a partir do texto Consciência Fonológica na Educação Infantil: desenvolvendo habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética” (MORAIS; SILVA, 2010, p. 73-91) e o artigo Alfabetização e letramento na educação infantil (SOARES, 2009, s.p).

²¹ “Foram exibidos três curtas “Tamara”, “Cuedas” e o “Presente” que tratava da temática da deficiência.

²¹ Série Grandes diálogos – Emília Ferreiro <https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p>

²² Vídeo da Nova Escola- A conquista do nome próprio <https://novaescola.org.br/arquivo/nome-proprio/intervencoes.shtml>

4.2.4.5 Exploração de letras

A subcategoria “ Exploração de letras” foi bem presente na prática docente. Durante o período de observação presenciamos duas atividades com letras móveis envolvendo composição de palavras, três construções de listas com destaque de letras iniciais e três dias com escrita dos nomes, com destaque de letras. Cabe esclarecer que o ensino de letras envolvendo as fichas dos nomes foi um trabalho mais individualizado com apenas três crianças que apresentavam dificuldades de escrita do nome e usavam as fichas, pois as demais crianças da turma já escreviam o primeiro e segundo nome com autonomia.

Soares (2017) apresenta a pesquisa realizada por Bialystok (1992), que mostra o percurso evolutivo que as crianças passam para chegar à representação simbólica de letras e números. De acordo com a pesquisa supracitada, a criança passa por três etapas: na primeira, incorpora os nomes das letras podendo até a aprender a recitar o alfabeto, porém ainda não compreende as letras como objeto simbólico; na segunda etapa, passa a reconhecer as letras e busca escrever, mas as letras ainda não são consideradas símbolos, pois são vistas como objetos com características visuais (a criança ainda não distingue letras, números e outros símbolos); na terceira etapa, a criança passa a perceber as letras como símbolos e fonetiza a escrita, “compreende a conexão entre letras e fonemas, tornando-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas chegando assim à consciência fonêmica” (SOARES, 2017, p. 2013).

De acordo com a pesquisa apresentada, o reconhecimento de letras não é um processo simples. Acreditamos que, na Educação Infantil, necessitamos de um trabalho sistemático com letras, desde que seja feito de uma forma contextualizada e lúdica. Nesta direção, Albuquerque e Leite (2010) destacam que nesta etapa de ensino o conhecimento das letras é importante, pois

As letras do alfabeto permitem que, com base nelas e nos sons que representam, possamos escrever infinitas palavras e textos. Os diferentes textos com os quais convivemos são escritos com diferentes tipos de letra. Essa é uma aprendizagem que as crianças precisam realizar, e que muito cedo elas começam a perceber, com base nas experiências que vivenciam com os variados textos que circulam na sociedade (ALBUQUERQUE; LEITE, 2010, p. 110).

Durante a formação do PNAIC-EI, foram selecionados pela coordenação e equipe entre os princípios apresentados por Morais (2012), sete princípios que são possíveis de serem trabalhados na Educação Infantil alguns deles envolvem o ensino de letras, vejamos:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de 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 no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.

Os princípios 6 e 7 também envolvem a pauta sonora, o trabalho a partir destes princípios ajuda a refletirem que quando pensamos na escrita de uma palavra, devemos nos atentar ao seu significante e não ao seu significado.

Na prática da docente as letras foram trabalhadas a partir de contexto significativo, não visualizamos nenhuma atividade envolvendo cópia de letras, vimos a docente realizando o trabalho com letras a partir da escrita do nome, escrita de palavras, escrita de lista ou compondo palavras a partir de letras móveis. A cena a seguir aconteceu após uma construção coletiva da de lista de animais. A turma foi dividida em quatro grupos com três crianças, a docente entregou as letras móveis para as crianças formarem os nomes dos animais.

P – Esse grupo vai formar o nome ELEFANTE.
 Crs – E-LE-FAN-TE
 (O grupo ficou pronunciando a palavra “elefante” e montando a palavra)
 P – Qual é a primeira letra?
 Crs – E!
 P – Como se chama está letrinha aqui?
 (A docente estava em um grupo e questionou apontando para a letra inicial de “pássaro”)
 Crs – P! (Disse o trio)
 P – Qual a primeira letrinha de GIRAFA?
 (Questionava a docente em outro grupo)
 P – Vamos procurar aqui!
 (Mostrando as letras móveis)
 P – Para fazer GI, qual é a próxima letrinha?



(Transcrição infantil 5, 27/08/2018)

As crianças ficaram muito envolvidas na atividade, formando as palavras e silabando, a docente circulava nos grupos e levantava questionamentos, ela ficou um tempo maior conversando com algumas crianças que na hora da contagem de sílabas e letras na análise coletiva das palavras da lista apresentaram maior dificuldade em diferenciar número de “letras e sílabas”. Um grupo teve maior autonomia e concluiu logo atividade de composição de palavras, diante disto a docente propôs um novo desafio para eles, iriam escrever os nomes dos animais em um cartaz, quando todos terminaram a turma fez a leitura das palavras.

Outra atividade envolvendo o ensino de letras aconteceu no oitavo dia de observação, na semana da deficiência, a docente estava trabalhando o tema da inclusão e, a partir de uma conversa sobre os personagens do curta metragem “Cuerdas” e personagens do folclore brasileiro, como “Saci e Curupira”, convidou as crianças para escrita no quadro da palavra SACI, elas escreveram SACI de formas diversas (SAI- SAIC- SAÇI- AI- SACI). A docente escolheu a escrita de uma criança que fez o registro na hipótese silábica e utilizou o seguinte procedimento: solicitou que a criança fizesse a leitura da palavra da forma que a criança escreveu (AI) e passou a refletir sobre a escrita da palavra no coletivo, instigando o grupo a analisar o registro que a criança tinha feito no quadro. Durante este momento ela questionava se estava faltando letras na escrita da palavra ou se a escrita estava correta. Lembramos que a palavra SACI estava se tornando estável na turma, no entanto, no momento da escrita no quadro encontramos algumas escritas na hipótese silábica qualitativa, abaixo transcrevemos como se deu o processo de análise:

P – Vem Alerrandro, escreva SACI.
 Cr1 – AI (escrita de Alerrandro).
 Cr2 – É CA, tia!
 P – Leia agora, Alerrandro.

Cr1 – A I (Ele fez a leitura pronunciando SACI, apontando silabicamente)
 Cr3 – Tem galinha!
 P – Você quer escrever SACI. Quando você diz SA está faltando uma letrinha, qual é a letrinha?
 Cr2 – C!
 (Alerrandro não soube dizer, então a docente fez o convite para a análise coletiva).
 P – Vamos pensar juntos?
 P – Vamos ler o que está aqui, o que Alerrandro escreveu.
 T – AI!
 P – Temos AI, mas queremos escrever SACI. Está faltando alguma letrinha para escrever o SA. Qual é?
 Cr2 – C de Carlos!
 P – Será?
 Cr4 – S!
 P – Vem escrever aqui.
 Cr4 – S.
 P – C ou S? (A docente registrou as duas letras no quadro)
 Cr4 – SAI (Lorena registrou o S de forma espelhada)
 Cr5 – SAI.
 P – SA__I (A docente fez a leitura)
 P – Ainda falta uma letra aqui! (Ela apontou para o espaço que deixou em branco).
 Cr5 – C (A criança fez o registro).
 P – Está vendo, Alerrandro, as letrinhas que estavam faltando? Eram essas S e C.



(Transcrição infantil 5, do 29/08/2018)

Como podemos ver a docente escolheu a escrita silábica da palavra e fez uma intervenção na escrita da palavra SACI, ela conduziu uma reflexão coletiva da palavra. Durante o momento reflexivo a criança que fez o registro permaneceu junto da docente, as demais crianças participavam, algumas ficavam refletindo e repetindo o nome das letras que estavam faltando na palavra, algumas crianças estavam confusas entre as letras C e S, uma escreveu o S de forma espelhada.

Chamou-nos atenção o fato da docente ter escolhida a escrita que Alerrandro fez de SACI (AI), como ele escreveu na forma silábica qualitativa, não tínhamos presenciado

nenhuma escrita espontânea que avaliasse a hipótese de escrita da turma, questionamos a docente em entrevista de explicitação como ela acompanhava as fases de escrita das crianças, vejamos o que nos responde:

O acompanhamento das fases de escrita de forma individual que era lento, era difícil por conta da quantidade de crianças, ficava mais no coletivo na hora da leitura. Muitas vezes eu uso o alfabeto móvel de forma individual para a criança compor as palavras e assim eles irem percebendo a escrita das palavras por exemplo: - Vamos montar as palavras por exemplo PIPOCA, fazer com que eles encontrem as letras para escrever de forma correta, bom seria que eu tivesse uma ajudante na sala para fazer este atendimento de forma mais individual.

Trecho da entrevista de explicitação 17/08/18

O depoimento da docente é coerente com o que visualizamos em sua prática, pois ela promoveu alguns dias trabalho com letras móveis, nestes momentos procurava atender as crianças de forma mais individualizada, nos demais momentos fazia a reflexão sobre escrita de forma coletiva. Vejamos a continuação da reflexão da escrita da palavra SACI, agora com o recurso do alfabeto móvel inclusivo, este tinha as letras desenhadas juntamente com os símbolos do Braille e desenvolveu a atividade abaixo:

Montagem de palavras com o alfabeto móvel inclusivo

P – Nesse alfabeto móvel tem uns pontinhos, esses pontinhos são usados com os deficientes visuais, com quem não enxerga. Eles pegam nos pontinhos e compreendem as letras, este símbolo é o Braille,(tinha as letras do alfabeto e os símbolos do Braille).

P – Esses pontinhos servem para eles identificarem as letras e, assim, compreenderem e aprenderem a ler e escrever.

P – Vamos lembrar as letras de SACI!

T – S A C I! (Disseram coletivamente)

P – São dois pedacinhos, SA-CI.

P – Vamos construir o nome Saci!

P – Quem tem S no nome?

(Carlos levantou o dedo).

P – Carlos tem e Vanessa tem.

Cr2 – Eu tenho uma cobrinha (disse Vanessa)

P – Não é cobrinha, Vanessa, é S! O nome da cobrinha é S.

P – Vanessa já achou o S.



(Transcrição infantil 5, do 29/08/2018)

A professora distribuiu o alfabeto móvel nas três mesinhas e solicitou que montassem a palavra SACI, ela ficou circulando nas mesas, observava como a criança tinha montado a palavra e fazia questionamentos na escrita, seguindo o mesmo caminho que fez com a escrita coletiva da palavra no quadro, instigava para que as crianças percebessem que faltava uma letra ou tinha uma letra no local errado. Uma dupla ficou com o jogo troca letras, no entanto as fichas do jogo foram usadas para compor o nome SACI e não para jogar o troca letra. Depois de algum tempo compondo o nome SACI as crianças ficaram brincando com as letras.

Na mesma semana, a docente investiu em mais uma atividade com letras móveis, pois algumas crianças na atividade coletiva, durante a contagem de sílabas, permaneciam confundindo números de letras e números de sílabas. Segundo Moraes (2012), o trabalho com o alfabeto móvel “permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever” (p. 139). Acreditamos que a partir do uso do recurso do alfabeto móvel, para a composição das palavras estáveis mediante um atendimento mais individualizado a docente pôde ajudar as crianças de uma forma mais qualitativa. Assim, montando e desmontando palavras, elas iam fixando o nome de letras e diferenciando letras de sílabas com a ajuda da docente.

Na entrevista final, quando questionamos se a docente tinha mudado algo em suas práticas de ensino de leitura e escrita a partir do curso do PNAIC-EI, ela disse, entre outras coisas, que:

... eu agreguei isso. Deixa-me ver, é porque eu já fazia um trabalho similar, né, do que foi apresentado no curso, já fazia esse trabalho, mas eu acho que foi fortalecido, assim, porque, veja, eu vou falar do alfabeto móvel, porque é algo que eu já trabalho sempre, sempre trabalhei com as crianças, porque vejo esta necessidade, né, de se trabalhar para eles construírem, já que eles são pequenos demais, mas, assim, eu só fui agregando. Se você me disser “Margarida, o que foi que você buscou lá para fazer aqui?”, eu vou dizer eu já buscava uma prática parecida, eu acho que foi um renovo mesmo, entendeu? Foi o renovo, a motivação mais uma vez fortaleceu.

(Trecho da entrevista final 31/08/2018)

A docente menciona que já fazia um trabalho similar a proposta que foi apresentada pelo PNAIC-EI, diz que sua prática foi fortalecida, citando o alfabeto móvel, desta forma, inferimos que passou a usar mais este recurso.

Na atividade que iremos ilustrar, a docente promoveu um momento lúdico convidando as crianças para o círculo a fim de realizarem a brincadeira do telefone sem fio com o trava língua “O rato roeu a roupa do rei de Roma”. Antes de iniciar a brincadeira, a docente relembrou o que era um trava línguas. Depois da brincadeira as crianças recitaram várias vezes o trava língua de forma oral devagar e rápido, apresentaram outras variações do trava língua. Após esse momento lúdico, a docente passou para leitura no cartaz. Solicitou que todos observassem o trava língua no cartaz, fazendo a leitura apontando as palavras de forma pausada realizando a marcação das sílabas com o piloto. Após a exploração no cartaz do trava língua, solicitou que as crianças pegassem seus livros didáticos que se encontravam no birô, vejamos como a docente explora as letras a partir do trava língua:

P – Vamos ler devagar.

P – Agora vamos ler rápido.

P – Mais rápido!

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA

A RAINHA COM RAIVA RESOLVEU REMENDAR

P – O texto é um trava língua.

P – Esta é uma versão, Jackson conhece outra.

P – Vem dizer aqui na frente.

Cr1 – O rato roeu a roupa do rei de Roma, o rei de Roma roeu a roupa do rato.

P – Alguém conhece outra versão?

Cr2 – Eu, tia!

P – Venha dizer.

Cr2 – O rato roeu a roupa da rainha!

P – Vamos observar a palavrinha RATO.

P – Olhem o R de RATO.

P – Vamos pronunciar as letras de RATO.

Crs – R A T O

P – Vamos abrir o livro na página 60.

P – Esta é outra versão do trava língua.

O RATO ROEU A RODA DO CARRO DO REI DA RÚSSIA

O RATO MORREU DE DOR DE BARRIGA

P – Vamos colocar o dedinho no texto e ler acompanhado com o dedinho.

(A docente fez a leitura solicitando que todos passassem o dedinho nas palavras. Depois, ela foi lendo as questões da atividade e as crianças foram respondendo no livro)



O extrato acima nos mostra que a docente brincou oralmente com a sonoridade das palavras do trava língua, depois passou para a exploração de letras, pois solicitou a nomeação da letras da palavra RATO. Depois a docente conduziu a atividade do livro que se deu da seguinte forma, conversaram um pouco sobre o texto e, logo depois, a docente fez a leitura da versão do trava língua do livro e das questões da atividade, que se resumia a pintar a resposta a correta (quem roeu a roda do carro? de quem era o carro?) as questões eram literais, na página seguinte a questão era de identificação de letras iniciais, as crianças foram respondendo as questões de interpretação literais. Durante nossas observações, vimos que a docente utilizou quatro vezes o livro didático em suas aulas, sentimos necessidade de um esclarecimento quanto ao uso deste recurso, desta forma, questionamos em uma entrevista de explicitação como ela planejava o uso do livro:

Vejo que você utiliza o livro didático, você tem uma quantidade de vezes que você usa o livro?

Como o livro chegou mais tarde, tem muitas tarefas, muitas atividades, que estão atrasadas... não é atrasadas, porque podemos usar o livro de acordo com o projeto, com a temática do projeto. Aí o que aconteceu foi que tem algumas atividades que ainda precisam ser feitas, e como estamos no segundo semestre, eu estou dando uma acelerada no livro. Estou dando uma acelerada agora nessa temática do folclore, porque percebi que nesse projeto há uma maior riqueza de atividades voltadas a essa temática, coisa que teve projetos que tivemos dificuldade de encontrar, pra fazer associação. Muitas das atividades, muitas das semanas anteriores, de projetos anteriores, ficamos procurando, quer dizer, houve semanas que eu trabalhei apenas uma vez o livro, outra, duas, e neste eu já percebi que havia oportunidade de acompanhar o livro durante a semana.

Trecho da entrevista de explicitação 15/08/18

Vimos que a docente se utiliza de algumas táticas para utilizar o livro didático, selecionando no recurso disponível o que deseja trabalhar, assim ela usa de astúcia ao planejar suas aulas de uma maneira que o recurso que tem disponível vá se adequando ao que vem propondo as crianças, na atividade que ilustramos acima ela ampliou o que o livro trazia como proposta de atividade, pois promoveu uma conversa sobre diferentes versões do trava língua, brincou com a sonoridade das palavras e explorou oralidade.

Segundo Brandão e Silva (2017, p. 441), “Adotar ou não livros didáticos na Educação Infantil é, porém, um tema que exige uma reflexão cuidadosa por parte de professores, gestores de escolas e formuladores de políticas públicas”. Os autores discorrem sobre a questão polêmica do uso dos livros em turmas desta etapa de ensino, apontando os argumentos de quem é contrário e a favor do uso do livro. Assim, alguns argumentam que o uso do livro garantiria certa uniformidade em relação aos conteúdos ensinados, dando maior segurança a professores com pouca experiência, pois ele traz atividades e temas para o trabalho docente, também reduziria a ansiedade dos pais que acompanharia as atividades realizadas pelas crianças. Contrariando estes argumentos outros insistem que o uso do livro didático na Educação Infantil reduziria a possibilidade de tratar os temas de forma contextualizada e ligada aos interesses do grupo de alunos, bem como diminuiria a autonomia docente, tornando as experiências pobres e padronizadas, aumentando ainda o número de atividades escritas, restringindo outras esferas essenciais do desenvolvimento infantil.

Diante deste tema tão polêmico vimos que a docente se utiliza de tática para utilizar o livro didático, pois não presenciamos ela em nenhum momento sendo escrava do recurso, vale destacar que as crianças tinham dois livros um de Linguagem e Matemática e o segundo de Natureza e Sociedade, o que vimos foi a adequação do recurso disponível ao planejamento docente, assim a docente usa astúcia ao planejar sua aula, de maneira que o recurso que tem disponível vá se adequando ao que vem propondo as crianças.

Ela reforça sua autonomia ao planejar, pois quando questionamos sobre outro recurso um caderno grande que cada criança tinha de atividades de sala, que estava sendo pouco utilizado durante os dias observados vejamos o ela nos respondeu:

... esse projeto que estamos trabalhando no folclore, eu estou usando mais o livro, mas, anteriormente, quando não dava pra pegar o livro, devido ao que eu relatei anteriormente, a gente trabalhava dentro dos cadernos, porque eles têm três cadernos, aí já era minha parte de produzir atividades, no caso dos projetos anteriores. Aquele caderno surgiu com a seguinte ideia, algumas atividades minhas vinham em folhas de ofício. Como era grande, a gente colocava naquele saquinho pra depois separar, exigia demais tempo nosso. Eu resolvi colocar num caderno de desenho a folhinha de ofício, porque aí, além de estar registrando o acompanhamento das crianças desde o início, o desenvolvimento delas, um tipo de portfólio, de registro de atividades das crianças durante o ano, e, no final, entregar aos pais para que eles pudessem apreciar as atividades deles para eles guardarem de lembrança. Agora, nesse período, eu não estou tendo muito tempo, porque eu estou trabalhando mais em cima do livro, mas eu também já estava planejando voltar para o caderno, porque o caderno, ele é um portfólio, é uma forma de apresentar o desenvolvimento da criança, apresentar aos pais no final do ano para que eles vejam. Não só eles como professores também... é uma forma de avaliar a criança

Trecho da entrevista de explicitação 15/08/18

Neste extrato da fala da docente destacamos a sua concepção sobre a avaliação em uma perspectiva mediadora, ela faz referência a um acompanhamento tipo portfólio, esta forma de avaliação foi vista na segunda formação do PNAIC-EI quando foi trabalhado o segundo texto do caderno 6 de Kramer e Barbosa, “Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil” Segundo o relatório da formadora local “foram utilizadas duas estratégias formativa para o estudo texto, uma parte foi lido de forma compartilhada e a outra parte foi atividade de casa” (relatório da formadora local 17/02/18).

Escrita do nome próprio?

No sétimo dia de observação, presenciamos uma cena interessante, pois uma das crianças chegou com a mãe e muito feliz se dirigiu ao cartaz do alfabeto que estava exposto na sala e apontou a letra inicial do seu nome. Durante as observações, vimos como esse trabalho com o nome próprio estava quase consolidado na turma, pois, das 17 crianças, 14 crianças já sabiam escrever seus nomes e a maioria os sobrenomes. Em uma das nossas entrevistas, a docente relatou que fez um trabalho intenso com os nomes próprios no primeiro semestre, “solicitava a escrita dos nomes, entregava as fichas e procurava fazer com que eles fossem associando a ordem correta das letras, montando os nomes com as letras móveis” (entrevista, 17/08/18).

Vimos que a escrita dos nomes apareceu na turma sempre atrelada a uma necessidade de registro dos nomes das crianças, em cartazes, pintura, fantoches, pois a maioria das crianças já sabia escrever os seus nomes. Havia três exceções na turma: Carlos, que entrou no segundo semestre sabia fazer apenas o registro do nome; Miguel, que era faltoso também só escrevia o nome; e Jonathas (especial), que mesmo com a ficha ainda não conseguia copiar.

No extrato abaixo, vemos uma atividade de desenho e pintura em que as crianças escreveram seus nomes. Presenciamos a escrita do nome sendo solicitada três vezes pela docente durante nossa permanência no campo. Abaixo ilustraremos uma cena em que a docente após uma conversa sobre a história “O pequeno curioso”, entregou folhas solicitou que as crianças registrassem os nomes porque logo depois iriam desenhar o animal que mais gostaram da história para montar um mural.

P- Tia vai entregar os papéis, peguem os lápis e escrevam seus nomes. Quem não souber pega a ficha.

Cr1 – Tia, é para fazer o quê?

P – Escrever seu próprio nome, quem precisar pegue a ficha.

P – Carlos, escreva seu nome.

P – Escrevam os dois nomes, separados.

P – Lorena Palmeira.

P – Os dois nomes, quem precisa da ficha para o segundo nome? Escrevam separados, quem souber todo pode fazer completo.

P – Ana Vitória, muito bem!

P – VA NES SA! Muito bem.

Cr2 – Tia, é assim?

P – Muito bem!

P – Parabéns, Cristiana!

P – Quem precisa de ficha para o segundo nome?

Crs – Eu! (Gritaram algumas crianças)

P – Quem terminou o nome pode desenhar o animal que mais gostou da história.

(Durante o registro dos nomes, a docente circulava entre as bancas observando o registro. Ela sentou junto de Miguel e Carlos e ficou mostrando as letras uma a uma e pronunciando os nomes. Jonathas, mesmo com a ajuda da professora, que mostrava as letras na ficha, não copiou o nome.

Quando Lorena terminou sua atividade, sentou junto do amigo e copiou o nome dele em uma tarjeta).



(Transcrição infantil 5, de 27/08/2018)

Quando as crianças concluíram a atividade, a docente chamou Carlos para ajudar na montagem do cartaz com os desenhos da turma. No final do horário, enquanto esperavam os pais, as crianças ficaram, observando os desenhos que haviam feito e conversando entre si.

4.2.4.6 Reflexão Fonológica

Esta subcategoria apareceu em nove dos dez dias que observamos. A exceção foi no último dia, pois o foco desse dia era a organização da turma para a culminância do Projeto Folcloriando. As atividades de reflexão fonológica foram variadas, quatro atividades de identificação de som final (rima), uma de aliteração, cinco envolvendo contagem oral de sílabas, e uma de comparação de tamanho de palavras. Morais (2019) lista algumas habilidades consciência fonológica que podemos promover no cotidiano para que as crianças avancem no domínio da escrita alfabética são elas:

separar palavras em sílabas orais; contar as sílabas de palavras orais; identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas); produzir (dizer) uma palavra maior que outra; identificar palavras que começam com determinada sílaba; produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra; identificar palavras que rimam; produzir (dizer) uma palavra que rima com outra; identificar palavras que começam com determinado fonema; produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra; identificar a presença de uma palavra dentro de outra (MORAIS, 2019, p 135-136).

O investimento em atividades de reflexão fonológica na prática da docente nos chamou atenção e, diante disso, na entrevista final, investigamos como ela elegeu a reflexão fonológica como uma prioridade no seu fazer cotidiano. Vejamos o que nos diz a docente:

Você viu como Lorena brinca com as palavras? “Tia FO de FOCA, de FOLHA”. É, eu estimo muito isto, esta consciência deles na sonorização das palavras. Eu sei que é um conjunto, eles têm que reconhecer as letras, tem a psicogênese da escrita e tem a consciência fonológica e eu sei que os três é que vão fazer com que eles realmente se efetivem no processo de alfabetização, que vai fazer eles se alfabetizar, eu já faço uma espécie de alfabetização. Eu brinco com as palavras, eu tenho esta preocupação, eu acredito neste trabalho. Tem pesquisas e eu li a respeito desta temática e quero colocar em prática. Eu li aquele livro “Ler e escrever na Educação Infantil”. Ele é um livro que é minha leitura deleite, eu sempre, quando surge também alguma coisa, alguma dificuldade, até mesmo no meu planejamento, ou alguma dificuldade da criança, eu gosto daquele livro. Ele é bem específico, muitas vezes a gente fica procurando na Internet e desvia pra outras coisas, e ele já tem tudo ali, é uma coletânea de tudo que você imaginar: leitura, escrita, ludicidade, consciência fonológica, como escrever... eu tiro também minhas atividades dele, muitas das minhas atividades de reflexão eu tiro. Lá no livro diz o que você não devia fazer, ele não diz como devia fazer, ele mostra e sugere, apresenta as duas formas de aprendizagem. Têm pesquisas lá, faz a comparação e mostra pra você e você se identifica naquela que você acredita. E eu acredito naquela e faço por onde trabalhar de uma forma que seja bem mais significativa para o aprendizado da criança.

(Trecho da entrevista final 31/08/2018)

O livro que a docente fez referência é a obra “Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas”, organizado por Brandão e Rosa (2010), que foi entregue a cada participante do curso de especialização que a docente concluiu em 2016. O livro possui oito capítulos, tratando da temática da leitura e escrita na Educação Infantil. Na terceira formação do PNAIC-EI com as docentes do município, foi trabalhado o capítulo 4 (Consciência Fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética) da referida obra, o qual foi escrito por Morais e Silva. Vimos, através do relatório da Formadora Local 5, que foi realizada uma exposição dialogada sobre o texto e também sobre as fases de escrita, segundo Ferreira e Teberosky. Nesse encontro de formação também foram indicados jogos do CEEL (bingo dos sons iniciais, bingo da letra inicial, dado sonoro, trinca mágica, caça-rimas e batalha de palavras) e jogos do Projeto Trilha (descubra o invasor, batalha de nomes, rimas e batalha dos nomes), alguns desses jogos promovem a reflexão fonológica.

Concordamos com Morais e Silva (2010) quando apontam dois motivos para se trabalhar a consciência fonológica nos anos finais da Educação Infantil,

Em primeiro lugar, somos totalmente favoráveis a assumir como meta de ensino o desenvolvimento da consciência fonológica, porque as crianças pequenas gostam de brincar com as palavras e de envolver-se em tarefas lúdicas que exploram, por exemplo, rimas e aliterações (...).

Em segundo lugar, porque, como já dito anteriormente, concebemos a consciência fonológica num sentido bastante amplo e sabemos que as habilidades envolvendo sílabas e rimas, também importantes para o aprendizado da escrita alfabética, se desenvolvem mais cedo, especialmente se as crianças têm oportunidades de brincar com as palavras (MORAIS; SILVA, 2010, p. 78).

Apesar do texto Consciência Fonológica na Educação Infantil: desenvolvendo habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética” (MORAIS; SILVA, 2010, p. 73-91) ter sido bastante explorado com os docentes na formação do PNAIC-EI na rede, acreditamos que o investimento que a docente fazia em sua turma sobre os aspectos fonológicos das palavras provém também de outro saber prévio e não apenas daquele obtido na formação. Como observa Tardif (2011), o saber docente é um “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2011, p. 54).

Em seu depoimento, a docente se reportou ao saber que adquiriu na academia, na formação e em sua busca pessoal. A professora afirmou: “o livro Ler e escrever na Educação Infantil é um livro que é minha leitura deleite”, ou seja, ela busca leituras que possa contribuir para melhoria de sua prática. Em outro trecho da entrevista final, a docente declarou que passou “... por um processo de formação de estudo mesmo, de crescimento em cada dia, mas eu procuro estudar, eu sou uma professora pesquisadora”. Reporta-se ao curso de Especialização em Docência para Educação Infantil²³, vejamos o que diz a docente sobre o curso e seu processo de formação:

Este curso foi, eu acho que foi, um divisor de águas. Sempre gostei de estudar, de ler... eu gosto muito de ler, eu venho no ônibus lendo artigos, tipo leitura deleite esses artigos... eu já tinha o hábito de estudo. Então, quando chegou o curso de especialização, nossa, este curso foi maravilhoso, eu acho que esse curso deu embasamento não só para mim enquanto professora, mas para muitas professoras. Porque, assim, quem eu conheço que fez o curso são só elogios. Foi uma mudança de prática, de olhar, de visão, foi um estímulo diferente, motivações diferentes, foi um curso riquíssimo, todo um conjunto do curso, os conteúdos, os professores que se prontificaram a estar assim, debatendo conosco o conhecimento, foi muito importante. Acho que este curso, não só pra mim, como já disse, para muitas professoras que conheço, fez com que buscássemos e... foi como se fosse um renovo, tá indo buscar coisas práticas, abriu a mente pra determinados assuntos que até então eram obscuros.

[...] no meu caso, que tive uma educação muito tradicional, muito aquela linha a se seguir, então neste curso a gente abriu a mente, abriu a mente e vimos como é importante se trabalhar de uma maneira, de uma maneira mais eficaz para a criança, que pudesse construir — a palavra é esta —, fazer este processo de construção da aprendizagem com a criança... eu acho importante.

Trecho da entrevista final 31/08/2018)

A docente revela em seu depoimento que aprecia os momentos de estudo e que ao fazer o curso de especialização buscava práticas sobre “o como agir em sala de aula” e destaca que o curso lhe proporcionou subsídios para mudança em suas práticas, relatando que teve uma “educação muito tradicional, muito aquela linha a se seguir”. Pelo depoimento da docente, inferimos que o curso parece ter articulado saberes teóricos e saberes da ação, o que trouxe mudanças no seu fazer docente, pois diz que passou a trabalhar de uma maneira mais eficaz para a criança construir, o conhecimento. Analisando o extrato vemos que o curso contribuiu positivamente na sua prática docente, inferimos que ela renovou suas práticas com relação ao trabalho com a linguagem e através do curso e da pesquisa que desenvolveu sobre “Consciência Fonológica e a Ludicidade na Educação Infantil”, acreditamos que após sua pesquisa passou a investir na análise da pauta sonora com as crianças.

²³ O curso de especialização em Docência para Educação Infantil foi realizado em parceria com UFPE/CEEL e MEC, a docente concluiu em 2016.

Buscamos também saber as contribuições do PNAIC-EI para as suas práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil”, a esse respeito a docente respondeu:

Foram muito importantes as práticas do PNAIC, mas, assim, antes disso, eu já tinha um conhecimento, já tinha uma busca pelo conhecimento de pesquisa mesmo, e mesmo na minha prática educativa. Então, durante a minha formação, eu sempre tava procurando buscar conhecimento sobre a prática, o que era prática e as dificuldades da prática. E então, quando surgiu o PNAIC na Educação Infantil, a primeira vez que eu fiz o PNAIC, então achei muito importante, eu disse eu vou! Porque aí vai ser uma nova experiência. Eu acho importante porque a prática em si, o PNAIC em si, ele ia estimular ou talvez encontrar coisas novas que eu não tinha conhecido, que eu não tinha visto ainda diante das minhas outras formações, num é. Como eu disse a você antes, eu passei por um processo de formação de estudo mesmo, de crescimento, cada dia mais eu procuro estudar, eu sou uma professora pesquisadora.

(Trecho da entrevista final 31/08/2018)

Analisando este trecho da entrevista, observamos que a docente tinha muita expectativa com relação ao curso, e isso se justifica por ser a primeira vez que a formação do PNAIC estava sendo oferecida às turmas de Educação Infantil. Uma questão importante que nosso levantamento de pesquisas revelou foi a lacuna de formação nessa etapa de ensino e a necessidade de ouvir os professores. Na revisão da literatura, vimos que a pesquisa realizada por Sousa (2016) aponta que os professores precisam ser ouvidos, pois a formação continuada ofertada necessita ser repensada para promover a articulação entre os saberes da formação e a prática docente, para contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional das professoras. Os docentes desta etapa de ensino almejam ser ouvidos no processo de construção de propostas de formação para que se superem propostas que chegam em pacotes prontos para as redes de ensino, que, muitas vezes, distanciam-se da necessidade dos docentes, pois eles buscam uma formação que articule teoria e prática, e isso também foi destacado pela docente em seus depoimentos. Lembramos que o formato do curso PNAIC-EI procurou articular saberes teóricos e saberes da ação, com princípios de uma formação crítico-reflexiva.

Trabalhando com rimas

O trabalho com rimas esteve presente na turma vimos que, durante o período de observação, a docente realizou quatro atividades envolvendo rima. De acordo com Soares (2017, p. 179), “a sensibilidade de crianças a rimas e aliterações tem sido considerada uma das dimensões da consciência fonológica que pode ter relações com a aprendizagem da leitura e da escrita”.

No extrato abaixo, a docente realiza um trabalho a partir da leitura de uma parlenda do livro didático, procurando desenvolver nas crianças habilidades que, segundo Morais (2012), são possíveis de serem desenvolvidas com crianças no último ano da Educação Infantil: “segmentar palavras em suas sílabas e identificar palavras que rimam” (MORAIS, 2012, p. 169).

P – Vamos observar o texto.

P – São uns versinhos para ler. Vamos acompanhar com o dedinho.

P – O que vocês estão vendo aqui em cima? (Questiona a docente, mostrando um desenho)

Crs – Um cavalo, tia!

P – Certo, o título está em negrito, esta parte escura. Vamos tentar ler o texto (A docente fez a leitura mostrando seu livro e apontando as palavras:)

P – UPA UPA, CAVALINHO.

P – Estão vendo o nome “cavalinho”?

P – Que letrinha é esta, Alerrandro? (Apontando a letra C de “cavalinho”)

Cr1 – Aqui, tia! (Alerrandro foi mostrar a letra C à professora)

P – Qual letrinha termina?

Crs – O!

(Enquanto questionava, a docente ia solicitando às crianças que colocassem o dedinho nas palavras solicitadas. A cada verso lido, ia refletindo com as crianças)

P – MEU. Coloquem o dedinho na palavra MEU.

P – Onde está POTRINHO?

Cr2 – Eu achei “potrinho”, tia!

P – Muito bem! Coloquem o dedinho, vamos acompanhar a leitura.

P – Alazão, depois de potrinho.

P – A-LA-ZÃO (Escreveu a palavra no quadro e fez a leitura de forma silábica)

Cr3 – Parece Lara! (Disse uma criança se referindo ao nome de uma colega da sala)

Cr3 – Tem o LA de Lara em ALAZÃO.

P – Agora, me mostrem onde está o VEM.

Cr3 – Eu estou vendo aqui, tia! (Diz Lara, apontando a palavra de forma correta)

Cr4 – Tia, eu estou vendo dois! (Disse Jackson, se referindo as palavras “Vem Vem”)

P – Só o primeiro (Disse a docente)

Cr5 – Eu tô vendo, tia! (Disse outra criança)

P – Jackson, agora o outro que você falou, o V se repete.

(A docente leu o último verso:)

P – VEM COMER NA MINHA MÃO (Depois, repetiu várias vezes o nome mão. Em seguida, solicitou que eles circulassem o nome MÃO).

P – Lara, você já circulou o seu?

Cr3 – Tia, eu achei!

P – Muito bem, Lara!

(Após este momento, a docente escreveu o texto no quadro em letra bastão e fez a leitura três vezes apontando as palavras...)

UPA, UPA, CAVALINHO

UPA, UPA, CAVALINHO

MEU POTRINHO ALAZÃO

VEM CORRENDO LIGEIRINHO,

VEM COMER NA MINHA MÃO.

P – Qual é a outra palavrinha que tem o mesmo som de mão?

P – Como a gente descobre que tem a mesma rima?

Cr4 – ALAZÃO e MÃO.

P – Jackson descobriu a palavra que tem a mesma terminação, que este pedacinho é igual.

P – Muito bem!

P – Qual palavra termina igual Cavalinho?

CAVALINHO e LIGEIRINHO

Cr4 – Aqui! (Apontou Jackson)

P – Muito bem!

P – Tem mais terminação igual? Tem mais?

P – Os sons iguais se chamam rimas. Vejam como tem rima.. (A docente releu mais três vezes o poema)



(Transcrição infantil 5, do 17/08/2018)

A partir das leituras de Certeau (2012), vemos que a docente utiliza de algumas “táticas” na condução dessa atividade, pois a proposta da atividade era conversar sobre animais mamíferos, e a parlenda texto contido nesse suporte apenas apresentava o comando “Ouça a leitura”, não sugerindo nenhuma atividade oral nem escrita. O segundo comando da atividade era “ Observe os animais e pesquise sobre eles para responder”, pois o assunto era animais mamíferos, o qual estava contido o livro sobre Natureza e Sociedade. Vemos que ela usou uma tática deu, um “golpe” e conduziu a atividade de forma diferente da proposta do livro, pois o seu objetivo maior era que as crianças identificassem rimas.

Nessa situação, usou de dispositivo priorizando a leitura de maneira pausada, marcando as sílabas, forneceu pistas ajudando as crianças na localização de letras e palavras, pronunciou várias vezes as palavras que rimavam com o propósito de que as crianças percebessem os sons. No transcorrer da análise, as crianças vão fazendo associações com outros conhecimentos já construídos, como na situação em que uma das crianças relacionou a sílaba LA de A LA ZÃO ao nome da colega LARA. Percebemos que a professora parece atingir seu objetivo, ou seja, as crianças conseguem realizar a atividade com rimas, mostrando que compreenderam a semelhança sonora entre as palavras.

Ilustramos abaixo uma situação que partiu da parlenda “ Hoje é domingo”, que envolveu mais de uma subcategoria, inicialmente as crianças escutaram a parlenda em forma de música, depois foi explorada a escrita das palavras no cartaz e finalizou com uma atividade no livro didático:

P – Vocês escutaram a parlenda, agora vamos recitar a parlenda “Hoje é domingo”.

P – Eu trouxe no cartaz, vamos ler?

(As crianças conheciam a parlenda e recitaram)

Crs – Hoje é domingo, pé de cachimbo...

P – Vocês sabem o que é uma parlenda?

P – É uma música cantada, ritmada, um conjunto de palavras repetidas.

P – Vamos refletir sobre as palavras da parlenda, vamos pensar!

P – Todos os versos terminam como a letra O, é um jogo de palavras.

P – Vou escrever aqui o nome BARRO e JARRO. Qual é a diferença entre as palavras?

P – Quantas letras temos na palavra BARRO?

Crs – Cinco, tia! (Contaram coletivamente)

P – Vamos contar as letras de JARRO.

Crs – Cinco também!

Cr1 – As duas palavras tem a mesma quantidade de letras.

P – É mesmo, Acza, são iguais. Elas têm cinco letrinhas. Tem alguma diferença nas duas palavras?

P – Vamos observar se as letras são todas iguais? Qual a diferença entre as duas palavras?

Cr2 – É a primeira letra que não é igual...

P – O som inicial da palavrinha mudou: BA de barro e JA de jarro.

(A professora leu dando ênfase ao som inicial das palavras)

Cr3 – JA de Jackson.

Cr4 – A minha letra é assim, JA! (Disse Jackson)

P – Que letrinha é esta, Miguel?

Cr5 – J! (Respondeu outra criança)

Cr5 – B de banana.

P – Miguel estava conversando e não escutou minha fala.

(A docente foi perguntando as letras das palavras, analisando BARRO E JARRO)

P – Vamos bater palmas para ver quantas sílabas temos?

Crs – BAR-RO, JAR-RO.

P – A sílaba inicial mudou, a final é igual.

P – Quando a gente começa a cantar, vamos achando as rimas. Vamos recitar novamente?

(Todos recitaram a parlenda)

Transcrição infantil 5 08/08/2018

As crianças analisaram as palavras batendo palmas, fazendo contagem das letras e sílabas, refletiram sobre os sons iniciais e finais das palavras, assim, vimos que em seu fazer cotidiano, a docente buscou explorar habilidades proposta Morais (2012): “contar as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas)”.

Após esta exploração no cartaz a docente solicitou que as crianças pegassem seus livros no birô observando os seus respectivos nomes, abrissem na página 54 que tinha a parlenda e desenvolveu a atividade ilustrada abaixo.

P – Vamos ler o texto? Que texto é este? Observem.

P – É uma parlenda. Vamos ler no livro passando o dedinho.

T – Hoje é domingo... (Repetiram duas vezes a recitação da parlenda)

P – Vamos fazer atividade do livro que tem a parlenda.

P – Quem era valente?

Crs – Touro!

P – Vou escrever aqui no quadro, TOU-RO.

P – Escrevam aí no livro TOURO.

P – Qual é a primeira letrinha de TOURO?

Crs – T!

P – Vem me mostrar aqui, Lara, a letrinha inicial de TOURO.

Cr1 – T (Lara apontou o T de “touro”)

P – Vamos pintar as imagens que os nomes terminam com o mesmo som.

P – Temos:

TOURO

OURO

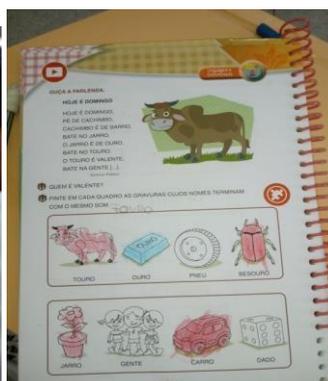
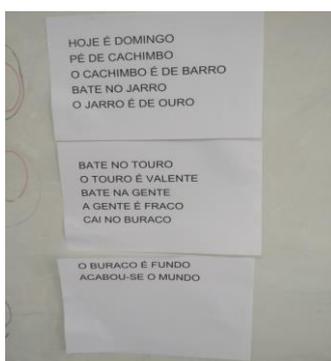
PNEU

BESOIRO

P – Vamos prestar atenção e pintar as figuras que os nomes terminam com o mesmo som.

Crs – TOURO - OURO - PNEU - BESOIRO (Algumas crianças ficavam repetindo as palavras).

P – Isso, vamos falar os nomes e assim a gente pensa.



(Transcrição infantil 5 08/08/2018)

Buscando ajudar as crianças a docente utilizou os seguintes procedimentos, escreveu as palavras em forma de lista no quadro, explicou os desenhos, pois no livro didático as crianças confundiram o desenho do ouro com uma borracha. Fez a leitura pausada da lista de forma coletiva e depois chamou algumas crianças para apontar a palavra solicitada por ela e ler em voz alta.

Quando a docente trabalhava com lista costumava chamar as crianças no quadro e solicitava que apontassem a palavra, ajudava as crianças individualmente na leitura das palavras, a medida que a criança lia ela fazia a marcação nas sílabas, presenciamos o mesmo procedimento na leitura de lista de palavras iniciadas com a letra F, em que a docente destacou as sílabas iniciais.

Comparação do tamanho de palavras

Analisaremos abaixo o dispositivo que a docente usou para contar letras, sílabas e comparar palavras quanto ao tamanho. As palavras (AMAZÔNICA E MACACO) foram retiradas do texto informativo sobre a floresta amazônica, que tinha sido visto no início da aula. Antes da análise ela se dirigiu ao cartaz da Floresta Amazônica que estava exposto e fez um resgate oral do texto depois, convidou a turma para a escrita das duas palavras. Vejamos o extrato abaixo:

Contagem de letras e sílabas/ comparação do tamanho de palavras

P- Como se chama esta floresta?

Crs – Floresta Amazônica!

P – O que temos na Floresta Amazônica?

(As crianças foram relembando, oralmente, os elementos que tinham visto na floresta a partir do texto do livro didático)

P – Vamos escrever o nome “amazônica” no quadro.

P – AMAZÔNICA.

P – Vem Ana, fazer o registro.

Cr1 – A M A Z Ô N I C A

P – Vamos bater palmas e ver quantos pedacinhos tem?

(Todos foram batendo palmas)

Cr2 – Tia, tem seis.

Cr1 – Tem cinco.

Cr1 – Cinco (Ana foi ao quadro e registrou)

(Todos aplaudiram Ana)

P – Vamos contar as letras? (A docente foi colocando risquinhos embaixo das letras, as crianças foram recitando os números)

P – Quem quer escrever o número nove?

Crs – Eu! (Gritaram todos)

P – Vem, Gabriela.

Cr2 – 9 (Gabriela registrou)

P – Qual o animal preferido de vocês?

(As crianças disseram vários animais. Macaco e cobra se repetiram durante a escolha das crianças. A docente estabeleceu este critério: MACACO e COBRA foram as palavras escolhidas para análise.)

P – Quem vai escrever é Carlos, que já tinha pedido para vir escrever.

P – Vem, Carlos, escrever.

P – Pense nas letrinhas de MA-CA-CO.

Crs – MA-CA-CO.

P – Ninguém pode ajudar agora, só depois quando tia pedir para ajudar.
 Cr3 – A M C O (Registro de Carlos)
 P – Palmas para Carlos.
 (As crianças aplaudiram)
 P – Vamos ajudar Carlos a colocar algumas letrinhas no lugar.
 P – Vamos lá, pedacinho por pedacinho. Pedacinho MA.
 Cr4 – MA
 P – Vamos cantar a nossa música (A docente começou a cantar e as crianças acompanharam)
 T – O M estava sozinho, muito tristonho, ele precisa de um amiguinho, ele chamou a letrinha A.
 P – Se o M estava sozinho, muito tristonho, ele chamou a letrinha A, e fez como?
 Cr3 – MA.
 P – Então ficou MA CA de CARLOS.
 Cr3 – MA-CA-CO
 P – Vamos contar as letrinhas de MA-CA-CO.
 T – Seis! (Contaram coletivamente)
 P – Qual o nome maior, onde tem mais letras? AMAZÔNICA ou MACACO?
 (Algumas crianças apresentaram dúvidas)
 P – Vamos ler: A-MA-ZÔ-NI-CA – MA-CA-CO (Fizeram a leitura silábica e contaram as letras)
 Crs – AMAZÔNICA
 P – Qual é a letra inicial de AMAZÔNICA?
 Crs – A.
 P – E a final?
 Crs – A.
 P – E na palavra MACACO, qual é a letra inicial?
 Crs – M.
 P – E a última?
 Crs – O!
 (...)
 P- Qual a palavra maior, onde tem mais letras? AMAZÔNICA ou MACACO?
 (Transcrição infantil 5, do 10/08/2018)

Como podemos ver através das análises dos extratos em muitos momentos da prática a docente buscou desenvolver habilidades consciência fonológica.

4.2.4.7 Jogos: Soletrando/Projeto Escribo

Nesta subcategoria, priorizamos a análise das situações de uso dos jogos que a docente utilizou nos dias em que estávamos no campo. Leal e Silva (2010) discorrem sobre a importância dos jogos didáticos no cotidiano escolar, pois os mesmos fazem parte do universo infantil e proporciona diversão, entre outros aspectos os autores ressaltam que,

A inserção de situações de uso de 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, 2010, p. 56).

O jogo Soletrando foi visto na turma, ele fazia parte do acervo que a prefeitura havia adquirido no corrente ano para as turmas da Educação Infantil. A caixa do jogo era ilustrada e tinha m 48 peças, essas peças eram fatiadas, apresentado uma letra em cada parte, com um trecho do desenho, o desafio é fazer com que as crianças formassem as palavras. O jogo era uma espécie de quebra cabeça, eles montam pelo desenho e pelo encaixe esse jogo oferece pouco desafio às crianças, pois elas conseguem formar a figura sem precisar fazer nenhuma relação com as letras. No dia que presenciamos o uso do jogo, a docente entregou os jogos nos trios, a turma ficou em um momento bem descontraído, as crianças gostavam muito de brincar com as peças, montando nomes apenas pelos desenhos.

O jogo Troca letras que faz parte do acervo do CEEL, foi visto na turma, no entanto, as crianças não jogaram, a docente utilizou as letras do jogo no dia que estava trabalhando na composição de palavras, ou seja, não foi usado com as regras e sim como letras móveis para formar palavras.



O Projeto Escribo (Digital) foi implantado nos CEMEIS em parceria com o livro didático adotado. Esse projeto era desenvolvido da seguinte forma: duas vezes por semana uma pedagoga contratada pela editora do livro adotado pela rede passava 40 minutos trabalhando com as crianças jogos digitais. Essa pedagoga trazia kits, tabletes com jogos diversos jogos instalados e os fones de ouvido, as crianças jogavam seguindo comandos por isto a necessidade dos fones de ouvido. A transcrição abaixo ilustra a 7ª aula do projeto, no qual foi explorado o jogo Juntando as Rimas.

Projeto Escribo (Digital juntando rimas)

Atenção, concentração,

Vai começar o bafafá,

O bafafá já começou!

A palavra é silêncio!

(Todos recitaram e ficaram em silêncio)

P – Tia Violeta chegou, vamos para aos jogos digitais?

(Os jogos eram em dupla, as duas docentes começaram a formar as duplas de crianças)

P – Hoje eles vão ganhar o quê, tia Violeta?

P2 – Medalhinhas.

P – O jogo de hoje é “Juntando as Rimas”.

P – Vamos ver como será o jogo.

P – Vamos ler as palavrinhas, vamos lá, vamos começar!

P – Que nome é este aqui? Vou colocar um nome bem facinho.

(A docente escreveu no quadro a sílaba BO e solicitou a leitura)

P – BO (A docente pronunciou BO)

Crs – BOLA!

P – BO-NE-CA (Escreveu e fez a leitura)

Crs – BONECA! (Gritaram)

P – Vamos encontrar palavras que rimem com este pedacinho aqui: **CA**.

Crs – **CA**!

Crs: **BOLA**! (Gritaram as crianças)

P – É o som final, o **CA** no final.

P – Vou escrever outra palavrinha para vocês entenderem.

P – Agora vamos encontrar palavrinhas que rimem com este pedacinho, com o final CA.

P – Vamos dizer outras palavrinhas que rimam com CA.

BONECA.

PETECA.

Cr1 – **PIPOCA.**

P – Muito bem, Ana! Outra, vamos dizer outra. É na sílaba final, não é na inicial.

P – **BOCA.**

Cr1 – **MURIÇOCA!**

Cr2 – **FORMIGA!**

P – Presta atenção aqui, Carlos. FOR-MI-GA tem o mesmo som de BO-NE-CA? É o som final? Não é o mesmo som.

Cr2 – É, tia!

P – Temos que prestar atenção no som final.

P – FOR-MI-GA e BO-NE-CA (Pronunciou várias vezes as palavras para que Carlos percebesse a diferença dos sons)

Cr2 – Tia, a gente quer brincar.

P – O jogo vai mostrar essas rimas, tia Violeta vai explicar.

P2 – Bom dia, Crianças! O joguinho de hoje é o da ovelhinha. A atividade será a seguinte: vocês vão colocar a ovelhinha que tem a palavra que rima dentro do cercadinho, se a palavra estiver certa a ovelhinha vai ficar dentro do cercadinho, se estiver errada a ovelhinha volta pra fora.

P2 – Vamos ver como funciona (Ela mostrava no tablet e as crianças estavam atentas ao comando do jogo):

P2 – Vejam aqui: BOLA rima com... ESCOLA rima com BOLA?

Crs – Sim!

P2 – GRANOLA rima com SACOLA?

Crs – Sim!

P2 – Vamos mais um exemplo para vocês entenderem quando errar.

P2 – PIPOCA rima com SACOLA?

Crs – Sim!

Crs – Não!

P2 – Olhem aqui! Vejam onde a ovelhinha fica.

(Após a explicação, Violeta passou nas duplas entregando o fone de ouvido e os tablets)

P2 – Vamos fazer silêncio para escutar o jogo, estão todos com os fones.

(A atividade foi realizada em duplas, e as crianças ficaram muito envolvidas na aula).



(Infantil 5 16/08/2018)

O jogo que estava sendo desenvolvido com as crianças era de reflexão fonológica. Como a turma já realizava esse tipo de atividade com a docente, não apresentaram dificuldades. O extrato acima nos mostra que durante a revisão foi solicitado as crianças palavras para rimar com a sílaba CA, no entanto, na hora do jogo foi solicitado rimas com LA. Durante a atividade, as duas docentes circulavam nas duplas e ajudavam as crianças, quando as crianças acertavam as rimas, o próprio jogo dava medalhas, e a professora do projeto, que estava com um carimbo com desenhos de medalhas, passava nas duplas e carimbava a mão deles com uma estrela, era uma espécie de premiação por acertarem as respostas do jogo, isto deixava as crianças felizes. Nesse dia, Jonathas(especial) participou da aula, e a professora disse que ele gostava muito do dia dos jogos digitais.

Lembramos que na formação do PNAIC-EI, foram apresentados jogos do Projeto Trilhas e alguns do CEEL que são possíveis de serem trabalhados nessa etapa de ensino. Na entrevista final, quando questionamos a docente se havia mudado alguma coisa em sua prática com relação de ensino de leitura e escrita ela faz referência a isto, vejamos o que nos diz a docente:

...eu vi a necessidade de intensificar o trabalho com os jogos. Intensificar porque a gente como professor já sabe dessa importância, mas acho que isto reforça mais. Tem jogos aqui, tem jogos na sala de recurso dos professores, que eram os jogos do CEEL até, e que tava lá! Na época, eu disse “nossa, eu faço jogos aqui com os meninos!”. Muitos deles são os jogos, não lembro exatamente quais, mas eu disse “vou buscar mais do dia a dia!”. Não lembro exatamente o nome e eu disse “vou trazer mais para a prática, vou buscar mais, vou trazer mais e intensificar o trabalho com as crianças, porque é necessário isto” (Trecho da entrevista final 31/08/2018)

O seu depoimento mostra que algumas sugestões vistas durante o curso como os jogos foram intensificadas em sua prática.

4.2.4.8 *Produção de textos escritos*

Na luta contra a exclusão social, alfabetizar letrando desde a educação infantil precisa ser um norte pedagógica que se materializa em práticas diárias de leitura e compreensão de textos e práticas, também frequentes, de escrita de gêneros textuais próprios dos universos infantil e escolar. Ao lado destas é que defendemos a realização de situações nas quais crianças refletem sobre palavra e sobre suas partes orais e escritas (MORAIS, 2019, p. 222)

A epígrafe que inicia a categoria retrata como presenciamos a prática da produção de textos na sala da docente, pois vimos na sua turma uma escolha de gêneros próprios do universo infantil, como já foi descrito. Na produção textos, seu investimento foram as listas, como veremos mais adiante. Durante a produção a docente fazia a mediação do que as crianças iam ditando, realizando uma articulação entre os eixos do ensino de língua, isto é, realizava muitas vezes a leitura silabada das palavras que estavam sendo registradas por ela durante todo o processo de escrita fazia reflexão fonológica das palavras.

4.2.4.9 *Produção de listas*

A lista foi um gênero textual bastante explorado pela professora, esta subcategoria apareceu cinco vezes durante nossas observações. A docente usava o seguinte procedimento: escrevia uma pequena lista de palavras de contexto significativo no quadro, realizava a leitura no coletivo e logo depois chamava as crianças de forma individualizada e refletia sobre a escrita das palavras, quantidade de letras e sílabas. No extrato a seguir, a docente elegeu algumas palavras da história “Bicho Papão” e construiu uma lista coletivamente de forma reflexiva e, durante o processo de escrita, as crianças eram incentivadas a pensar e pronunciar as letras que formavam as sílabas das palavras. Esse tipo de atividade em que as crianças

aprendem o nome da letra é imprescindível, pois, conforme Albuquerque e Leite (2010), é importante

[...] um processo de ensino- aprendizagem da língua escrita na escola que envolva não um ensino transmissivo e exaustivo de letras e sílabas, mas a exploração não só das letras do alfabeto, mas de textos, palavras e suas unidades menores, tanto gráficas (como as letras) quanto sonoras; e a relação entre elas (p. 113-114).

Vejamos o procedimento da docente na construção da lista e a análise que ela faz das palavras:

(A professora chamou as crianças ao quadro para apontar as palavras solicitadas por ela)

P – Vamos escrever como é o bicho papão, as características dele.

P – Ele é um monstro PELUDO.

P – Vamos colocar o nome peludo.

Crs – PPPPPPPPP

P – Muito bem!

P – PELUDO (Algumas crianças pronunciavam as sílabas)

T – PE-LU-DO.

P – Ele é um monstro peludo.

P – Como ele é? Pequeno ou grandão?

Crs – GRANDÃO

P – Vamos colocar aqui GRAN-DÃO?

Crs – GRAN-DÃO (Crianças silabando)

P – Ele é GRANDÃO.

P – E os olhos dele, que cor é?

P – FOGO.

P – Quais letrinhas para escrever FO?

Cr2 – F O (Pronunciou as letras)

Crs – FO GO (Crianças pronunciando as sílabas e a docente registrou)

P – Muito bem, vocês estão afiados.

P – Como é o nome dele? Vamos pensar!

Crs – BICHO PAPÃO!

P – Vamos escrever o nome dele.

Crs – BI! (Dizendo sílabas)

P – Vamos pensar!

P – Qual a primeira letrinha?

Cr3 – BI

P – Muito bem, Lara.

P – B e I (Docente pronunciando a sílaba BI)

P – Agora, olhem como é o CHO.

P – CHO.

Cr2 – Tem o O.

P – BI-CHO (Ela fez o registro)

P – Como é PAPÃO?

Crs3 – BA

P – Não é BA, é PA.
 Crs4 – P A (Disse as letras)
 P – PA-PÃO.
 P – BICHO PAPÃO.
 Cr5 – Faz um U no final (A docente não ouviu)
 P – Agora vamos nomear as letras.
 Crs – (Nomearam as letras de BICHO PAPÃO)
 P – Muito bem, turminha.
 P – Aqui temos as características do Bicho Papão.
 P – Eloá, onde é que tem o nome FOGO?
 P – Vem, Eloá, me mostrar.
 Cr1 – (Apontou a palavra no quadro)
 P – Parabéns, Eloá!
 P – Carlos vai mostrar no quadro outra característica do Bicho Papão, que é GRANDÃO.
 (Carlos ficou em dúvida e a docente fez a leitura das palavras da lista e disse:)
 P – Onde está o nome GRANDÃO?
 P – Vamos olhar pela primeira letrinha das palavras (A partir da ajuda, Carlos apontou GRANDÃO e PELUDO)
 P – Eloá já mostrou que ele tem olhos de fogo, Carlos mostrou que ele é grandão, está faltando marcar peludo.
 P – Lara, venha mostrar onde está peludo.
 P – Ana, vem mostrar, agora, onde está escrito BICHO PAPÃO?
 (Ana mostrou corretamente, cada vez que uma criança acertava as outras crianças aplaudiam, isto era um incentivo. Quando terminou este momento, as crianças foram para o parque)
 (Diário de campo 10/08/18)

A lista foi construída com a participação das crianças, o foco foi escrita das palavras e nomeação de letras. Quando a docente realizava atividades desse tipo, ela selecionava crianças diferentes, ou seja, nem todas iam ao quadro no mesmo dia. Durante a produção coletiva de lista chamou-nos atenção a forma com que as crianças participavam, a esse respeito questionamos a docente em uma das nossas entrevistas de explicitação “... já faz tempo que você trabalha com listas ?” ela nos respondeu “Sempre faço isso porque eu percebi o desenvolvimento deles. Hoje eles me surpreenderam”. Ela fez referência a lista que será ilustrada abaixo que foi construída a partir dos nomes dos animais da história “O Pequeno Curioso” (ELEFANTE-PÁSSARO- CROCODILO-ONÇA-GIRAFÁ).

O processo de produção da lista ocorreu da seguinte forma: a docente silabava o nome de cada animal, as crianças iam ditando as letras, e a docente fazia o registro no quadro com letra bastão. Quando as crianças não entendiam, ela repetia o nome do animal silabando bem devagarinho. Em algumas palavras, como ONÇA e CROCODILO, as crianças precisaram de mais ajuda a docente registrou a palavra (ONÇA, e a sílaba CRO de CROCODILO). Depois

da lista escrita no quadro, todos leram os nomes dos animais com a mediação docente.

Vejam no extrato abaixo como a docente procedeu na análise das palavras.

P – Vamos escrever o nome do personagem principal. Como era o nome do personagem principal?
 Crs – Elefante!
 P – E como é que escrevemos?
 Crs – E-LE-FAN-TE
 (As crianças foram ditando as letras para a docente)
 P – Vamos contar quantas letras tem a palavra elefante.
 Crs – E-LE-FAN-TE.
 (Algumas crianças estavam contando sílabas e não letras)
 P – Vocês estão confundindo uma coisinha, deixa eu explicar, eu já falei isso pra vocês.
 P – Para construir um nome precisamos de letras, precisamos de letrinhas, e cada letrinha precisa de uma amiguinha para formar uma sílaba. Então, quando eu digo assim “vamos contar a letra” é a letrinha, cada letrinha.
 Cr1 – Tem sete tia!
 P – Tem sete? Reconta, Acza.
 Cr2 – Tem seis!
 P – Vamos contar todos juntos.
 (Contaram todos juntos)
 P – Temos oito letrinhas.
 P – Agora, quando tia fala em sílaba é diferente, é de acordo com o que a gente fala, tá certo? Pode ter uma ou mais letrinhas na sílaba.
 (Ela fez a leitura pausadamente da palavra “elefante”)
 P – A gente fala E-LE-FAN-TE.
 P – Quando eu peço para vocês abrirem a boca e contar assim, são as sílabas.
 P – Quantas sílabas têm? Vamos contar com palmas.
 (As crianças ficaram contando rápido e ela pediu para que contassem devagar)
 P – Vamos marcando com o dedinho, é melhor.
 (As crianças foram pronunciando devagar a palavra E-LE-FAN-TE e marcando o número de sílabas nos dedos)
 P – São quatro sílabas, vamos dividir ela aqui!
 P – Quatro pedacinhos. E-LE-FAN-TE.
 P – Qual a letrinha que começa a palavra ELEFANTE?
 Crs – E!
 P – E a última letra de ELEFANTE?
 Crs – E!
 P – Também é E.
 Cr3 – São iguais!
 (Depois da análise da palavra “elefante”, a docente destacou as letras iniciais e finais das demais palavras da lista)
 P – No nome “pássaro”, como se chama esta letrinha?
 Crs – P!
 P – E esta aqui?
 Crs – O!
 P – E esta letrinha? (Palavra “crocodilo”)
 Cr4 – C de casa.

Cr5 – De Cristina.

P – E esta aqui?

Crs – O

P – Tem quantas letras O na palavra CROCODILO?

Crs – Três.

P – E esta letra?

Crs – O.

P – O do nome ONÇA.

P – E a letra final?

Crs – A!

P – E aqui? (Palavra “girafa”).

Cr5 – G.

Cr5 – G de Gabriela.

P – Então temos ELEFANTE – PÁSSARO – CROCODILO – ONÇA – GIRAFA.

P – Vocês conheciam essa letra?

Crs – C de Carlos!

P – Sim, o C de Carlos, mas ela tem uma cedilha embaixo.

Cr5 – Tia, parece como o nome CECÍLIA.

Cr5 – O nome da minha prima é Cecília.

Cr6 – Minha tia é Ciça.

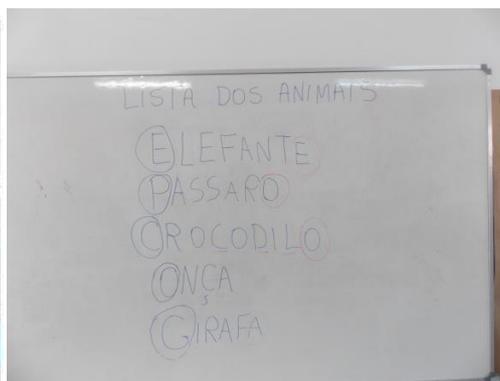
P – Conhecemos uma letrinha nova hoje, o Ç. Vocês já tinham visto esta letrinha? Já viram em revistas ou jornais?

Crs – Não!

Cr7 – Eu já!

Cr6 – Eu também!

P – Quando vocês encontrarem agora, vão lembrar aquela letrinha que tia falou, Ç.



Transcrição infantil 5, do 27/08/2018)

A docente usava o dispositivo de ajuda entre os pares, quando lançava questionamentos às crianças de forma coletiva ou de forma individual. Nunca tinha pressa: se a criança questionada não acertava, ela lançava o questionamento para outra criança e, assim, instigava o grupo a pensar, solicitando que uma criança mais experiente ajudasse a outra. Trabalha com vários princípios do SEA. A atividade foi iniciada no coletivo, após a escrita da lista, P5 destacou a palavra ELEFANTE e realizou a contagem de letras. Quando a

docente percebeu que as crianças estavam confundindo contagem de letras com contagem de sílabas, imediatamente explicou a diferença de letra e sílabas, exemplificando as duas situações.

Esta escrita da lista envolveu o reconhecimento de letras como também consciência fonológica, pois as crianças contaram letras e sílabas refletindo sobre os segmentos sonoros.

Durante a análise, vimos que a docente trabalhou com textos como parlendas, trava línguas, entre outros, que envolveram rimas, investindo nos aspectos fonológicos. Na produção de textos, sua prioridade foi o trabalho com as listas. Nos dias observados não visualizamos escritas espontâneas de textos. Vimos através da pesquisa de Girão (2011), na nossa revisão de literatura, que a produção de texto é um trabalho complexo e ainda pouco realizado na Educação Infantil. É importante ressaltar que na prática da docente não presenciamos a presença de textos cartilhados, desenhos estereotipados nem atividades de coordenação motora.

Concluimos a análise destacando que a docente fabricava sua prática contemplando o letramento e a alfabetização, as crianças eram felizes no espaço do CEMEI e faziam diversas atividades envolvendo os demais campos de experiências que não foram analisadas aqui, visto que não era nosso foco de pesquisa. Todos os dias elas brincavam no espaço externo, presenciamos práticas de movimento, brincadeiras de circuitos, apresentações culturais aberta aos pais, trabalhos artísticos envolvendo a artes visuais e dança. Observamos também que durante a produção das listas o foco da docente foi no SEA.

Ressaltamos que encontramos na prática da docente elementos vistos no curso do PNAIC-EI, no entanto, vimos que o curso teve um curto período, e o saber que a docente possui advém de sua trajetória, da formação inicial, sua busca pessoal e da formação continuada que acontecia na rede mensalmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Como objetivos específicos, buscamos: (1) caracterizar as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula por professores de Educação Infantil participantes do PNAIC-EI; (2) identificar elementos do curso de formação continuada mobilizados pelos professores em suas práticas de ensino de leitura e escrita.

Relembramos que, em 2017, a Educação Infantil foi inserida na formação do PNAIC e que o material do curso foi disponibilizado apenas em formato digital, diferentemente dos anos anteriores. O material disponibilizado pelo MEC para o curso nessa etapa foi o material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que constitui um acervo com oito cadernos que foi produto de um contrato firmado entre a Secretaria de Educação Básica/Ministério de Educação e a UFMG entre os anos de 2013/2015. No entanto, as instituições responsáveis pelo curso nos diferentes estados tiveram autonomia para organizá-lo. Em Pernambuco, não foram utilizados os oito cadernos durante as formações presenciais e sim quatro cadernos, que foram os seguintes: caderno 03 - Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações; caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras; caderno 6 - Currículo e linguagem na educação infantil; caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações.

Durante a análise, pontuamos que os cadernos propostos para o curso focaram em aspectos do letramento, com exceção do texto “As crianças e as práticas de leitura e de escrita” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 61-92), que discute alguns aspectos sobre a alfabetização. Vimos também que a equipe do CEEL/UFPE, que estavam à frente do curso, incluiu acervos que tratam da alfabetização. Assim, além dos referidos cadernos, foram incluídos um artigo intitulado “Alfabetização e letramento na Educação Infantil” (SOARES, 2009) e o capítulo “Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética” (MORAIS; SILVA, 2010, p. 73-91), publicado no livro “Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas” (BRANDÃO; ROSA, 2010). Também foram inseridos vídeos e oficinas envolvendo jogos do Projeto Trilhas e alguns do CEEL.

Dessa forma, o curso do PNAIC-EI em PE contemplou as três facetas citadas por Soares (2017): a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural. Em outras palavras, o letramento e a alfabetização foram, de fato, contempladas durante as formações

em PE. Em Jaboatão dos Guararapes- PE, município no qual realizamos a pesquisa, após a análise das pautas formativas e dos relatórios das duas formadoras locais, percebemos que durante todo o processo formativo do PNAIC-EI foi contemplado letrar e alfabetizar.

O público envolvido na formação foram os formadores locais, que, em sua maioria, eram os técnicos das secretárias municipais, que ficaram responsáveis pela formação em seus municípios. Nos municípios que fizeram adesão ao PNAIC-EI, participaram da formação professores da “pré-escola”, isto é, professores de turmas de crianças de 4 e 5 anos.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, eles foram selecionados, como vimos, a partir de um questionário que aplicamos na última formação do PNAIC-EI ocorrida na rede campo de pesquisa. Tínhamos como critérios de escolha: professores que tivessem participado de todos os encontros formativos do PNAIC-EI; ser professor efetivo da rede de ensino, atuando em CEMEI na segunda etapa da Educação Infantil (um em turma de crianças de 4 anos e outro em turma de crianças de 5 anos). Durante a pré- análise dos questionários, constatamos que, no caso de alguns CEMEI, o supervisor participava junto com o professor do momento formativo. Diante disso, estabelecemos mais um critérios: que o professor escolhido tivesse o supervisor participando da formação do curso do PNAIC-EI. Foi a partir desses critérios que chegamos aos dois sujeitos.

A análise das práticas das docentes evidenciou que as duas tinham uma rotina estrutura e bem diversificada, faziam atendimento às crianças de forma coletiva, em pequenos grupos e individualmente, trabalhavam em suas práticas de ensino aspectos do letramento e da alfabetização, contemplando principalmente atividades envolvendo o SEA e práticas de leitura de textos literários. Com relação à leitura de textos literários, percebemos as duas professoras tinha a prática de ler histórias na sala de aula e na biblioteca. Visualizamos também, em ambas as turmas, algumas práticas que foram contempladas no curso do PNAIC-EI. Na prática da docente do Infantil 4, foram realizadas leituras de livros de literaturas indicados e lidos pela formadora da docente. Na prática da docente do Infantil 5, vimos o investimento em instalações de leitura, que foram também contempladas durante o curso de formação. Em outros aspectos, as docentes se diferenciavam: a do infantil 4 realizou, além de leituras de histórias, a contação de história, uma possível repercussão da atuação da formadora, que era contadora de história.

Com relação às práticas de ensino envolvendo o SEA, visualizamos na prática das duas docentes o investimento no ensino direto e explícito da faceta linguística, mas cada uma tinha suas particularidades. Observamos que as docentes participaram do mesmo momento

formativo do curso do PNAIC-EI, mas suas práticas de ensino não eram e não podiam ser idênticas, pois, como vimos nos estudos de Tardif (2011), os saberes docentes são plurais.

Na prática da professora do Infantil 4, percebemos que o investimento da docente na faceta linguística foi maior no ensino de letras, que acontecia de diferentes formas, a partir dos nomes das crianças, nas listas. Também presenciamos na prática da docente uma tendência maior à exploração de vogais em palavras, em listas, nos nomes das crianças, em livros de literatura e entre as músicas que eram cantadas.

Nas práticas dessa docente, percebemos que ela parecia se encontrar em um processo de construção de caminhos no trabalho com a língua escrita na Educação Infantil. Isso foi notório em uma sequência de atividades desenvolvidas sobre reconhecimento de letras a partir do projeto Jaboatão, em meio a tantas atividades significativas a docente enfatizou o reconhecimento de vogais. Tivemos a impressão que ela parecia “presa” pela força da tradição, que se materializava pelo ensino cristalizado “das amiguinhas”.

A docente do Infantil 5 também tinha uma prática que priorizava o ensino direto e explícito do SEA. Vimos que a prioridade foi o trabalho com a consciência fonológica, envolvendo um trabalho com parlendas, rimas e trava línguas. Além disso, em muitos momentos cotidianos, refletia sobre os aspectos da língua escrita. A partir do “quanto somos”, a docente analisava aspectos fonológicas junto com as crianças as palavras “meninos” “meninas” e “crianças”. Durante a construção de uma lista, também dava ênfase aos aspectos fonológicos. Como já pontuamos em nossa análise, inferimos que esta prioridade tenha relação com a pesquisa que realizou como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que teve por temática “Consciência Fonológica e a Ludicidade na Educação Infantil”.

Durante nossas observações, presenciamos práticas das docentes que foram abordadas durante a formação do PNAIC-EI, como, por exemplo, atividades voltadas para a exploração do nome próprio, que foram ilustradas no vídeo “A conquista do nome próprio”, tematizado durante a formação. No entanto, quando questionamos a docente do Infantil 4 sobre a origem de uma atividade relacionada ao nome próprio que foi realizada em sala de aula e era idêntica ao vídeo supracitado, a docente não recordou com precisão onde tinha assistido esse vídeo. Já a origem da proposta do calendário, que aprendeu a construir na oficina no seminário final do curso de formação, foi recordada pela professora, que nos relatou que tinha participado da oficina e que havia gostado e copiado o modelo de calendário. Isso nos reporta a Chartier (2007), quando menciona que muito do que o professor incorpora na sua prática provém de saberes teóricos que ele não é capaz de explicitar, pois eles transformam-se em ser saberes da

ação, depois de serem retrabalhados nessa direção. Não se trata, porém, de uma relação direta e unilateral entre formação continuada e ação docente.

Acreditamos que a pesquisa que desenvolvemos possa contribuir para compreensão sobre um momento significativo que a Educação Infantil vivenciou, em contexto nacional, pois foi a primeira vez que essa etapa de ensino foi inserida em uma formação em rede. Em Pernambuco, a formação do PNAIC contemplou a perspectiva do alfabetizar e letrar, apontando princípios da notação alfabética possíveis de serem trabalhados na Educação Infantil, ao lado de práticas de letramento.

Os depoimentos dos nossos sujeitos reforçam que o curso do PNAIC-EI foi significativo e potencializou algumas práticas já vivenciadas, além de ter apontado esclarecimentos com relação aos caminhos possíveis para o trabalho com a leitura e a escrita nessa etapa. Isso ratifica o estudo de Mendes (2013), que concluiu em sua pesquisa que a formação continuada concebida em um processo democrático, na qual se escuta o docente, proporciona avanços.

Consideramos dois limites principais na versão do PNAIC-EI. O primeiro refere-se à carga horária do curso para os professores, pois, enquanto os formadores locais tiveram 104 horas de formação, os professores tiveram acesso apenas a 20h. O segundo relaciona-se ao fato de o MEC não ter disponibilizado material impresso para ser entregue aos docentes, diferentemente dos anos anteriores. No contexto investigado, a UFPE/CEEL imprimiu os cadernos trabalhados durante o curso para os formadores locais, mas na rede onde foi desenvolvida a pesquisa os professores não receberam os cadernos e sim cópias dos textos abordados na formação.

Para concluirmos, ressaltamos que precisamos de políticas formativas com mais tempo para se discutir e aprofundar os estudos sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. Como vimos, o modelo de PNAIC-EI em PE teve uma proposta formativa que contemplava os dois aspectos do trabalho com a língua, o letrar e o alfabetizar. O PNAIC-EI foi criticado em algumas instâncias locais que alegavam que na Educação Infantil não se deveria trabalhar com os aspectos da faceta linguística. Estudos futuros poderiam investigar, por exemplo, o que teria ocorrido em outros estados do país, tomando como referência os documentos e os materiais que orientaram o curso de formação, assim como depoimentos dos envolvidos no processo formativo (professores, formadores locais e formadores regionais).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-115.

ALVES, Gilvania Francisca. **As Práticas Docentes de Estratégias de Leitura na Educação Infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ALVES, Alda J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos; SILVA, Andréa da Costa. Literatura infantil e sua interface com o desenvolvimento da leitura e da escrita na educação infantil: um olhar reflexivo. **Revista Interfaces da Educação**, Vol. 5, n. 13, pp. 141-156, 01 April 2014.

AQUINO, Socorro Barros de. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. **A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ARAÚJO, Liane Castro de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9196>>. E-ISSN: 1982-5587.

ARAÚJO, Liane Castro de. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALÇA, Ângela; LEAL, Eva. Leitura no contexto da educação pré-escolar. **Revista Álabe**, Espanha, v. 5, n. 10, pp. 1-11, 01 December 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Patrícia Batista. **Ler com os ouvidos**: concepções e práticas escolares de um grupo de professoras de educação infantil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 693-732.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. Bourdieu. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Ana Carlina Perrusi. **De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão**: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. 28º Reunião Anual da ANPED. 2005. Caxambu, MG.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.

_____; LEAL, Telma Ferraz. Propostas Curriculares para a Educação Infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Ler e escrever na infância**: imaginação, linguagem e práticas culturais. Campinas: Leitura Crítica, 2013, p. 137-156.

_____; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; SILVA, Alexsandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: mar. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 08 mar. 2018.

_____. Ministério da educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção leitura e escrita na educação infantil; v3.)

_____. **Criança como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção leitura e escrita na educação infantil; v 5.)

_____. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção leitura e escrita na educação infantil; v 6.)

_____. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção leitura e escrita na educação infantil; v7.)

BUENO, Letícia de Aguiar. **Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande – RS** - Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

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. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CHARTIER, Anne Marie. A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (pp. 185-207).

_____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

_____; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. **O ensino da compreensão de textos na educação infantil**: os saberes e as práticas das professoras. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de

Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO Angela Rabelo. *Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas*. In: BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.5) p. 13-57.

COLOMER, Tereza. *As Crianças e os Livros*. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.5) p. 97-93.

DOMINICI, Isabela Costa. **A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DUDAR, Claudia Zajac. **Formação continuada: concepções das professoras da educação infantil**. Joinville: UNIVILLE, 2017.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artmed, 1999.

FONSECA, Edi. **Interações: com os olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para prática do professor da Educação Infantil**. São Paulo: Blucher, 1ª reimpressão 2013. - (coleção InterAções).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Crianças e Cultura Escrita*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações** (Coleção Leitura e escrita na educação infantil v. 3; Brasília : MEC /SEB, 2016. p. 13-40.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil: a mediação e os saberes docentes**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GIRÃO, Fernanda Michelle; BRANDÃO, Ana Carlina Perrusi. *Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil*. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-137.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J.; DERLAURIERS, J-P.; GROULX, L. H. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v, 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-81.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Observação, Documentação, Planejamento e Organização do Trabalho Coletivo na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.6).

LAHIRE, Bernard. Logiques pratiques: le “faire” et le “dire sur le faire”. Recherche et Formation, Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation. **INRP**, n. 27, p. 15-28, 1998.

_____. A transmissão cultural da ordem desigual das coisas. **Revista Pátio** - Ano XV - Nº 60 - Nov. 2011/Jan. 2012.

LIMA, Marcia Aparecida Colber de. **A Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil**: possibilidades e limites do programa de formação A Rede em rede – a formação continuada na educação infantil. Universidade Federal de São Paulo - Guarulhos, 2016.

LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação infantil e alfabetização**: um olhar sobre diferentes práticas de ensino. 2010. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Adriétt de Luna Silvino. **A compreensão de textos em crianças da educação infantil**. 2015. Dissertação (mestrado) - Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MARTINS, M. A.; SILVA, A. C. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. **Análise Psicológica**. I (XVII), p. 49-63, 1999.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. **Processo de Formação Continuada na Educação Infantil: a professora como pesquisadora da sua própria prática.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

MELO, Keylla Rejana; BRITO, Antonia Edna. Leitura e escrita na Educação Infantil: sobre usos e funções. **Revista Interfaces da Educação.** v. 5, n. 15, p. 67-90, 2015.

MENDES, Rosane Penha. **A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente.** Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

MIGUEL, Carolina Mariane. **Leitura e escrita na Educação Infantil: Concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP.,** 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Base nacional comum curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Educação - ABALF,** Vitória, v. 1 n. 2 jul./dez. 2015.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____; SILVA, Alexandre. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil.** 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

OLIVEIRA, Maria Izete. Formação continuada e prática pedagógica: o que pensam as professoras que atuam na pré-escola. **Revista Educação: teoria e prática,** Rio Claro, SP, v. 26, n. 51, 2016.

PAIVA, Aparecida. Livros Infantis: Critérios de Seleção - As Contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p.: il.;. 20,5 x 27,5 cm. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7) p. 15-50.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os Espaços do Livro nas Instituições de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** Brasília: MEC /SEB,

2016. 128 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.7) p. 113-150.

PIMENTEL, Claudia. E os Livros do PNBE Chegaram...Situações, Projetos e Atividades de Leitura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.7) p. 55-109.

RANGEL, Iguatemi Santos. **A formação continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de vitória**: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29ª, 2006, Grupo de trabalho de Formação de Professores.

REGO, L. L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (Org.). **A concepção de escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

SANTOS, Edna Aparecida Soares dos. **A Formação Continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA Maria Silvia P. M. Librandi da. Crianças, Linguagem Oral e Linguagem Escrita: modos de apropriação. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3 Brasília : MEC /SEB, 2016 p. 79-116.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As Crianças e as Práticas de Leitura e de Escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.6) p. 61-93.

SILVA, Alexsandro; MENDES, Solange Alves de Oliveira. A criança no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: caderno 2**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília: MEC, SEB, 2015.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil** - Ano VII - Nº 20 - Oralidade, alfabetização e letramento - Jul/Out, 2009.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. **Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente**. Universidade Federal do Piauí-UFPI, 2016.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de. **As práticas de leitura e escrita:** a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; LÖFFLER, Daliana. Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões. **Revista Perspectiva** do centro de educação UFSC, Vol. 33, n. 1, pp. 201-230. 01 February 2016.

TOZETTO, Susana S. Os profissionais da educação infantil: formação e saberes. In: PIETROBON, Sandra R. G.; UJIIE, Nájeia T. (Org.). **Educação infantil:** saberes e fazeres. Curitiba, PR: CRV, 2011.

VIANA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

• PERFIL DO PROFESSOR:

Nome (seu nome não será divulgado): _____

Situação: () Efetivo () Contratado

Nome do CEMEI ou escola na qual atua: _____

Formação inicial e continuada:

1. Ensino Médio

Curso: _____

Instituição: () Pública () Privada

Ano de Conclusão: _____

2. Graduação

Curso: _____

Instituição: () Pública () Privada

Ano de Conclusão: _____

3. Pós-Graduação

Curso: _____

Instituição: () Pública () Privada

Ano de Conclusão: _____

4. Cursos de formação continuada dos quais participou, nos últimos anos, na área de Leitura e Escrita:

5. Quantidade de encontros formativos do PNAIC Educação Infantil dos quais participou: _____

Experiência Profissional:

1. Tempo de experiência como docente: _____

2. Tempo de experiência como docente na rede pública de ensino: _____

3. Tempo de experiência como docente na Educação Infantil _____

ANEXO B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas de ensino de professores participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Buscamos através deste roteiro analisar práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que participaram da formação PNAIC-EI no município de Jaboatão dos Guararapes. Nas nossas observações iremos direcionar nosso olhar para a influência da formação continuada do PNAIC-EI na prática docente, ou seja, estaremos com nossa lente direcionada para situações específicas do trabalho com a leitura e a escrita.

Programa de pesquisa	Programa de Pós- graduação em Educação da UFPE/ Mestrado
Pesquisadora	Maria da Conceição Lira da Silva
Orientador	Alexsandro da Silva
Observação nº	
Data	
CEMEI	
Turma	
Número de crianças presentes	

Abaixo segue pontos que nortearão nossas observações:

- Organização da rotina;
- Atividades permanentes;
- Quais eixos da língua portuguesa são trabalhados;
- Atividades realizadas de leitura e escrita;
- A influência da formação continuada na apropriação de saberes acerca da leitura e da escrita;
- Recursos utilizados em sala;
- A presença do letramento e da alfabetização na ação docente;
- Princípios do SEA trabalhados em sala.

Registro das atividades realizadas:

INÍCIO (hora/min)	Atividade realizada/forma de condução do professor	Forma de organização das crianças (grupos/coletiva/ dupla/individual)

EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA TRABALHADOS NA AULA:

EIXO	Atividades realizadas
Leitura	
Oralidade	
Análise linguística	
Produção Textual	

Impressões gerais da aula:

ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas de ensino de professores participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

- Quais as contribuições do PNAIC para sua prática de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil?
- Quais temas do curso de formação continuada do PNAIC na Educação Infantil, você considera que mais contribuíram para as suas práticas de ensino de leitura e escrita em sala de aula? Por quê? Como?
- Você consulta os materiais trabalhados no curso? Se sim, com que frequência? Quais materiais? Para que?
- Você mudou alguma coisa em suas práticas de ensino de leitura e escrita a partir do curso de formação? O que mudou? Por quê?
- Você encontrou alguma dificuldade para desenvolver, em sala de aula, as propostas apresentadas no curso de formação no primeiro semestre de 2018? Quais? Por quê?

ANEXO D - PERÍODO DO CURSO E DISTRIBUIÇÃO DAS TEMÁTICAS

PERÍODO	CARGA HORÁRIA DOS FORMADORES LOCAIS	LOCAL	TEMÁTICAS ABORDADAS
Outubro: 30/10 ou 31/10	4h	Centro de Formação dos professores do Recife	Explicação da estrutura do Programa
Novembro: Acompanhamento	4h	Municípios	Abertura no município: explicação do programa para os docentes
Dezembro: 11 a 13/12	24h	UFPE – Campus Agreste (Caruaru)	Leitura da carta convite; Textos do Caderno 0: A identidade do docente na Educação infantil e do Caderno 2: Ser criança na educação Infantil: infância e linguagem Caderno 6- Currículo e linguagem na Educação Infantil; Apresentação da estrutura do curso; Contrato didático; Atividade de artes; Exposição dialogada; Currículo Inclusivo; Análise coletiva de instrumentos de avaliação; Arte Brincando – Casa e Morador. Apreciando – A Casa, de Vinícius e Toquinho – vídeo Brincadeira cantada: Lambalu, Escravos de Jó, Ó abre a roda tindo-le-lê, O cravo brigou com a Rosa Da abóbora faz melão do melão faz melancia Brincando com as mãos Apreciação – O Cravo brigou com a rosa – Tiquequê.
Março: 14 a 16/03	24h	Faculdade Metropolitana-	Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil:

		<p>Jaboatão dos Guararapes</p>	<p>práticas e interações; Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras (dois textos iniciais). Foram inseridos ainda dois textos que não fazem parte da coleção: Alfabetização e letramento na Educação Infantil, de Magda Soares, e o de texto: Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética de (Morais e Silva). Também foram inseridos vídeos, jogos do Trilhas e alguns do CEEL. Arte: Dança circular/dança de roda – Lavadeira. Vamos contar histórias? Contação de histórias a partir de objetos; Sequência da porta: O que tem atrás da porta? Leitura deleite: Coach! Exposição dialogada: Como as crianças pequenas leem e escrevem? Discussão sobre a Psicogênese da Língua escrita e Consciência fonológica; Análise de Protocolos de escrita infantil; Exposição dialogada: Relações entre linguagem oral e escrita; Estudo do texto em grupos e elaboração de listas de atividades: Modos de apropriação da linguagem escrita pelas crianças; Exposição dialogada: A importância dos jogos na aprendizagem de princípios do SEA na EI; Atividade em grupos: análise e vivência de alguns jogos de linguagem.</p>
--	--	--------------------------------	---

			<p>Vídeo em debate: A conquista do nome próprio;</p> <p>Realização da oficina para elaboração de catálogo com gêneros orais da tradição de Pernambuco para as crianças da EI;</p> <p>Palestras.</p>
Abril: 11 a 13/04	24h	Previsto: Faculdade Metropolitana- Jaboatão dos Guararapes	<p>Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras (o terceiro texto do caderno) e o caderno 7– Livros infantis: acervos, espaços e media</p> <p>Exposição dialogada da síntese do que foi a política de distribuição de acervos pelo MEC/PNBE, situando quando a EI entra e que acervos foram distribuídos às escolas;</p> <p>Retomada da elaboração do catálogo de gêneros orais – seleção dos áudios, revisão e complementação da escrita dos textos;</p> <p>Vídeo: Consciência Fonológica - Fase Pré-fonológica e Fase Fonológica</p> <p>Elaborar coletivamente um painel com o título: Letramento literário na EI é...</p> <p>Circuito de visitação de “instalações de leitura” com bibliotecas comunitárias. Ênfase do debate – organização de Estações de Leitura (ambientação, acervos, práticas);</p> <p>Atividade de artes: Vamos contar histórias; Vamos fazer pão? Resgate das brincadeiras cantadas: Cantigas Populares: Machadinha</p> <p>Mesa redonda: Práticas de letramento literário na EI; Atividade para casa – preparação para o</p>

			seminário final.
Maio: 16 a 18/05	24h	Canarius-Gravatá-PE)	Seminário de encerramento

ANEXO E - CONSTITUIÇÃO DA ROTINA DA PROFESSORA 4

ROTINA	1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia	6º Dia	7º Dia	8º Dia	9º Dia	10º Dia
Acolhida no pátio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Acolhida em sala com repertório musical variado da nossa cultura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ensino de músicas novas					X					
Música após o parque para relaxamento	X	X	X	X	X	X		X		X
Projeto								X		
Calendário	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Contagem das crianças	X		X			X		X		X
Atividade envolvendo contagem				X		X				X
Lavar as mãos e lanche	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Parque	X	X	X	X	X	X		X		X
Apresentação do grupo de capoeira e entrevista				X						
Educação Física		X				X			X	X
Leitura Gêneros textuais	Conto O grand		Casa do seu coelho		Conta ção “ O	“ A onça e o Saci”		Joaqui m, o pingui	Co nta ção	

brincadeira na quadra	X						X			
Chamadinha com fichas	X		X			X		X		
Escrita do nome	X	X	X	X		X no quadro		X	X	
Identificação da letra inicial do nome ficha, brinquedo, hino, teclado			X		X Em brinquedo no parque	X		X no hino	X Teclado	X
Música com destaque de vogais		X		X		X	X		X	X
Identificação das vogais em palavras	X	X			X		X	X		X
Contagem de letras nos nomes								X		
Posição da letra na composição da palavra Jabotão								X		
Atividade escrita de completar palavras com vogais		X				X				
Observação de posição de letras										
Identificação da letra inicial dos nomes e de		X Nome				X nome			X Pal	X Pa

palavras em lista									av r a	la vr a
Escrita e identificação no quadro de palavras/frases ou dos nomes das crianças	X	X	X			X			X	X
Composição de palavras com letras móveis								X		
Atividade em ficha de linguagem escrita classe		X						X		
Jogo soletrando										X
Descobrir e aprender(atividade de LD) (classe)					X					X
Produção coletiva de lista dos nomes/palavras		X			X				X	X
Produção de roteiro para entrevista(docente mediando e escriba)		X								
Revisão coletiva (oral das questões do roteiro da entrevista)			X							
Atividade de casa						X		X		

ANEXO G TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MENOR DE IDADE)

PREFEITURA MUNICIPAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES
SECRETARIA EXECUTIVA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO EM
EDUCAÇÃO
CEMEI _____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
(MENOR DE IDADE)

Eu, _____,
portador(a) da cédula de identidade RG nº _____,
CPF sob o nº _____, responsável pelo(a) aluno(a)
_____, estudante do
CEMEI _____, AUTORIZO o uso da
imagem do menor acima designado, com o fim específico de publicação de
conteúdo pedagógico, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

A presente autorização abrangendo o uso da imagem, é concedida ao CEMEI,
situado _____, no município do Jaboatão dos
Guararapes, PE, a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros, de
forma direta ou indireta, bem como inseri-la em materiais para toda e qualquer
finalidade, seja para uso comercial, de publicidade, jornalístico, editorial, didático
e outros que existam ou venham a existir no futuro, para veiculação/distribuição
em território nacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima
descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem
ora autorizada ou a qualquer outro.

Jaboatão dos Guararapes, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do responsável

ANEXO H TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Leitura e Escrita na Educação Infantil: o que dizem as práticas de ensino de professores participantes do PNAIC

Pesquisadora: Maria da Conceição Lira da Silva, sob orientação do professor Alexsandro Silva (UFPE).

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntária da pesquisa supracitada.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo desse trabalho é analisar práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que estão em processo de formação continuada no Âmbito do PNAIC.
2. Como procedimentos metodológicos serão utilizados quatro instrumentos de coleta de dados: questionário, análise de documentos, observações de aulas e entrevistas semiestruturadas. Ressaltamos que, ao longo da coleta, faremos fotos (das atividades das crianças, da sala), gravações em áudios/vídeos e anotações (no diário de campo) para uma posterior análise.
3. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima.
5. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas com caráter científico e omitindo a identidade do participante.
6. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Recife, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do professor(a) participante

Assinatura da aluna de Mestrado/PPGE-UFPE