



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

RENATA ADJAÍNA SILVA DE ARAUJO

**OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita**

Caruaru
2020

RENATA ADJAÍNA SILVA DE ARAUJO

**OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita**

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

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva.

Caruaru
2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

A663u Araujo, Renata Adjaína Silva de.
Os usos do livro didático na educação infantil: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita. / Renata Adjaína Silva de Araújo. – 2020.
191 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Educação infantil – Santa Cruz do Capibaribe (PE). 2. Livros didáticos – Santa Cruz do Capibaribe (PE). 3. Leitura – Santa Cruz do Capibaribe (PE). 4. Escrita – Santa Cruz do Capibaribe (PE). I. Silva, Alexsandro da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2020-185)

RENATA ADJAÍNA SILVA DE ARAUJO

**OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita**

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

Aprovada em: 28/09/2020.

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

É com imensa felicidade que externo os meus agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para que este trabalho se concretizasse, em especial:

A DEUS, pelo dom da vida e por ter me dado forças nos momentos em que pensei que não fosse capaz. Por sempre estar comigo nos momentos alegres e difíceis. Obrigada, Senhor!

Aos meus pais, Luzinete e Adjar, pelo apoio, carinho, compreensão, amor e por acreditar em mim, bem mais do que eu. Sem vocês eu não teria conseguido chegar até aqui. Obrigada, mãe e pai!

Ao meu esposo, Marcos, por toda compreensão, companheirismo, dedicação, amor e por incentivo para que sempre continuasse lutando pelos meus sonhos. Essa conquista é nossa! Obrigada!

Ao meu irmão, Raniekson, pelo incentivo e torcida na realização dos meus sonhos e projetos de vida. Obrigada, irmão!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexsandro da Silva, pela paciência, dedicação, sabedoria, tranquilidade e por me ajudar a tornar o processo de construção deste trabalho mais leve. Sou muito grata a você pela oportunidade de ter sido sua orientanda no período da graduação em Pedagogia e por ter colaborado na minha formação acadêmica e profissional. Obrigada, Alex!

À Prof. Dra. Conceição Salles, por quem tenho muito apreço e admiração pela pessoa e profissional incrível que é. Agradeço imensamente não somente pela leitura e contribuições no projeto de qualificação e na versão final dissertação, mas também pelos conhecimentos sobre Educação Infantil partilhados durante a graduação, os quais foram importantes na realização deste estudo.

À Prof. Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão, pelos conhecimentos partilhados na disciplina “Compreensão de textos: processos cognitivos e ensino”, pela leitura cuidadosa do

projeto e pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação e defesa da dissertação.

Ao Prof. Dr. Clecio Bunzen, não somente pela participação no exame de qualificação desta pesquisa, mas também pela oportunidade de ter sido sua orientanda e por todos os conhecimentos partilhados durante as nossas reuniões para a construção do meu trabalho de conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Obrigada, Clecio!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, pelas valiosas contribuições na minha formação acadêmica e profissional. Obrigada!

Às professoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, acolhimento e colaboração para realização deste estudo. Obrigada!

À Conceição Lira, por sua valiosa amizade, por todo carinho, incentivo e pela partilha de tantos conhecimentos. Obrigada, amiga!

À Aline Gomes, que tive o imenso prazer de conhecer durante o curso de mestrado, por quem tenho tanta admiração, amizade e respeito. Obrigada por compartilhar tantos momentos de alegrias e angústias e por sempre estar disponível quando precisei. Muito obrigada, amiga!

À July Melo, pelo incentivo de sempre, durante a construção deste trabalho e principalmente pela amizade e pelas palavras tranquilizantes. Obrigada, July!

A todos da turma 2018 do mestrado, pelo carinho e pelas experiências compartilhadas, em especial à Vanessa Melo, pelo incentivo e partilha de conhecimentos.

À CAPES, agência de fomento desta pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho! Sou muito grata!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar os usos de um livro didático na construção de práticas de ensino de leitura e escrita, desenvolvidas por professoras que atuavam no último ano da Educação infantil. Apoiamo-nos, principalmente, em Soares (1998; 2018), Brandão e Leal (2010) e Ferreiro (2010) no tocante à discussão sobre práticas de leitura e escrita na Educação infantil, considerando que essa etapa da educação básica não tem o propósito de garantir que todas as crianças leiam e escrevam com autonomia. Contudo, acreditamos ser fundamental proporcionar diferentes situações de uso e de reflexão sobre a leitura e a escrita, de maneira lúdica e prazerosa. Tecemos, também, considerações sobre saberes docentes no cotidiano da sala de aula, frente aos usos de livros didáticos e outros recursos, a partir das contribuições de Certeau (1998), Tardif (2014) e Chartier (2002; 2007). Participaram deste estudo duas professoras que atuavam nos anos finais da Educação infantil, na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe-Pernambuco. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a observação participante de aulas, aplicação de questionário com as docentes e análise documental de atividades relativas à leitura e à escrita sugeridas pelas professoras, tendo como suporte o livro didático, o caderno e fichas de atividades avulsas. No âmbito da análise dos dados, recorremos à análise de conteúdo, segundo Bardin (1977). Os dados revelaram que o livro didático não constituía o único recurso mobilizado na construção das práticas de ensino das docentes, pois elas também sugeriam atividades utilizando outros materiais, como cadernos, fichas de atividades coladas nos cadernos das crianças e fichas de atividades avulsas. Além disso, tais materiais tiveram maior frequência de uso que o livro didático. Nesse sentido, embora as professoras tivessem proposto poucas atividades do livro didático, notamos que as crianças realizaram muitas atividades com lápis e papel, se considerarmos também o uso dos outros suportes. No caso da professora 1, observamos também o uso de livros e de textos literários, a partir dos quais foram exploradas algumas estratégias de compreensão leitora, principalmente a localização de informações explícitas e conhecimentos relacionados ao sistema de escrita alfabética. Já a professora 2 recorreu a outro livro didático para extrair uma das atividades relativas à leitura e à escrita que propôs à sua turma, além de ter feito uso de cadernos com atividades escritas à mão. Por meio desta pesquisa, percebemos que os modos pelos quais as docentes utilizavam os diversos recursos didáticos estavam relacionados aos seus saberes-fazer. Outrossim, compreendemos que, mesmo diante de materiais prescritivos, como é o caso de livros didáticos, os professores, muitas vezes, alteram as propostas apresentadas ou até mesmo as ignoram, por não atenderem às suas expectativas e objetivos.

Palavras-chave: Educação infantil. Livro didático. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This research had as main aim to investigate the uses of a didactic book in the building of teaching methods of reading and writing, developed by teachers who acted in the last grade of Child education. We support ourselves, mainly in Soares (1998; 2018), Brandão and Leal (2010) and Ferreiro (2010) in the discussion about practices of reading and writing in the Child education, considering that this step has not the objective of guarantee that every child read and write by itself. However, we believe being fundamental to create different situations of use and thinking about reading and writing, in a ludic and pleasure way. We made also considerations around the teacher knowledge in the daily classroom, about the didactic books and others resources, parting from the contributions of Certeau (1998), Tardif (2014), and Chartier (2002; 2007). Participated of our research, two teachers who acted in the last grades of Child education (5 years old), in the municipal network of Santa Cruz do Capibaribe-Pernambuco. As methodological procedure, we used the participating observation of classes, application of questionnaires with the teachers and documental analysis of activities related to reading and writing suggested by the teachers, having as support the didactic book, the copybook and papers of exercise. Within the scope of data analysis, we resorted to content analysis according to Bardin (1977). The data revealed that didactic books were not the only resource used in the building of teaching practices of the teachers, because they also suggested activities using other things, as copybooks and activity papers. Besides that, these other activities were more used than the didactic book. In this sense, although teachers had proposed a few activities from the didactic book, we notice that the children made many activities with pencil and paper, if we consider also the use of others supports. In case of teacher 1, we observed also the use of books and literary texts, from which was explored some strategies of reading understand, mainly the localization of explicit information and knowledge related to the alphabetical writing system. Teacher 2 resorted to another didactic book to extract a activity related to reading and writing, which was proposed for her class, besides that, she used copybooks with written by hand activities. Through this research, we realized that the way which teachers used the many didactic resources were related to their knowledge. Likewise, we understood that even in front of prescriptive materials, as in the case of didactic books, the teachers many times, changed the proposed activities or even though, ignored them, because they did not fit their expectations and objectives.

Keywords: Child education. Didactic book. Reading. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Capa e contracapa do livro didático ACEI3	76
Figura 2 –	Ícones apresentados pelo livro didático ACEI3.....	78
Figura 3 –	Atividade proposta pelo livro didático ACEI3	79
Figura 4 –	Atividades propostas pelo livro didático ACEI3	80
Figura 5 –	Atividade do livro didático ACEI 3 sugerida por P1.....	93
Figura 6 –	Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P1.....	96
Figura 7 –	Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P1.....	98
Figura 8 –	Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P1.....	101
Figura 9 –	Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P1 para casa	104
Figura 10 –	Ficha de atividade adaptada pela professora 1 (frente e verso)	117
Figura 11 –	Ficha de atividade colada no caderno sugerida por P1	119
Figura 12 –	Ficha de atividade colada no caderno sugerida por P1	121
Figura 13 –	Ficha de atividade colada nos cadernos sugerida por P1.....	123
Figura 14 –	Ficha de atividade colada no caderno sugerida por P1.....	126
Figura 15 –	Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P2.....	140
Figura 16 –	Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P2.....	144
Figura 17 –	Atividade do livro didático ACEI3 proposta para casa por P2.....	148
Figura 18 –	Ficha de atividade retirada de outro LD e colada no caderno proposta por P2	153
Figura 19 –	Atividade escrita à mão e proposta por P2.....	159
Figura 20 –	Ficha de atividade colada no caderno e proposta por P2.....	160
Figura 21 –	Ficha de atividade avulsa proposta por P2.....	162
Figura 22 –	Atividade no caderno escrita à mão e sugerida por P2	164
Figura 23 –	Atividade no caderno escrita à mão e sugerida por P2	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Produções acadêmicas de teses e dissertações sobre Leitura, Escrita, Livros Didáticos e Apostilados Escolares na Educação Infantil	48
Gráfico 2 –	Produções acadêmicas de artigos e trabalhos publicados em eventos científicos sobre Leitura, Escrita, Livro Didático e Apostilados escolares na Educação Infantil	48
Gráfico 3 –	Recursos didáticos adotados na Educação Infantil por algumas redes de ensino da região agreste, entre 2014 e 2018	64
Gráfico 4 –	Percentual de uso dos recursos didáticos utilizados na turma de P1 para explorar conhecimentos relacionados à leitura e à escrita	88
Gráfico 5 –	Percentual de uso dos recursos didáticos utilizados na turma de P2 para explorar conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Objetivos de Aprendizagem relacionados à área de linguagem na Educação Infantil nas versões da BNCC	37
Quadro 2 –	Caracterização das professoras participantes da pesquisa	68
Quadro 3 –	Atividades vivenciadas na rotina da turma da professora 1.....	82
Quadro 4 –	Recursos didáticos utilizados na rotina da turma da professora 1 para ensinar conhecimentos relativos à leitura e à escrita	87
Quadro 5 –	Tempo percentua l (minutos) aproximado dedicado às atividades de leitura e escrita com uso dos recursos utilizados em cada aula da turma de P1.....	89
Quadro 6 –	Frequência de atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com o uso do LD Aprender Construindo Educação Infantil 3	92
Quadro 7 –	Títulos de livros literários lidos pela professora 1 nas aulas observadas.....	108
Quadro 8 –	Frequência de atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com o uso de livros e textos literários.....	109
Quadro 9 –	Frequência das atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com o uso de cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas.....	115
Quadro 10 –	Atividades vivenciadas na rotina da turma da professora 2.....	131
Quadro 11 –	Recursos didáticos utilizados na rotina da turma da professora 2 para ensinar conhecimentos relativos à leitura e à escrita	135
Quadro 12 –	Tempo percentual (minutos) aproximado dedicado às atividades de leitura e escrita realizadas pelas crianças com uso do LD, caderno e ficha de atividade avulsa na turma de P2.....	137
Quadro 13 –	Atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com o uso LD Aprender Construindo 3 na turma de P2.....	139
Quadro 14 –	Frequência das atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com o uso de cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividade avulsas.....	151

LISTA DE SIGLAS

Abalf	Associação Brasileira de Alfabetização
ACEI3	Aprender Construindo Educação Infantil 3
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro Alfabetização Leitura e Escrita
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
CNLD	Comissão do Livro Didático
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PLIDEF	Programa Do Livro Didático- Ensino Fundamental
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
RI-UFPE	Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNL	Universidade Nova de Lisboa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Ler e escrever na Educação Infantil: perspectivas e reflexões.....	20
2.1.1	Concepções e práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil	20
2.1.2	É possível alfabetizar e letrar na Educação Infantil?	25
2.2	Marcos legais na Educação Infantil no contexto brasileiro: algumas considerações sobre ler e escrever	28
2.2.1	Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: o que orientam sobre leitura e escrita?	30
2.2.2	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: o que versam sobre ler e escrever na pré-escola?	33
2.2.3	A leitura e da escrita na Base Nacional Comum Curricular para Educação infantil: podemos falar em avanço ou retrocesso?	36
2.3	Livros didáticos e apostilados escolares e o ensino de leitura e escrita na Educação Infantil: algumas considerações	42
2.3.1	O livro didático na Educação Infantil e sua relação com o ensino da leitura e da escrita.....	44
2.3.2	Considerações sobre os estudos que abordam as temáticas Leitura e Escrita na Educação Infantil.....	49
2.3.3	Considerações das produções acadêmicas sobre livros didáticos e apostilados escolares na Educação Infantil	51
2.4	Os docentes e suas “maneiras de fazer” no cotidiano da sala de aula.....	54
2.4.1	Breves considerações sobre as táticas docentes	55
2.4.2	O ensino da leitura e da escrita mediado pelo uso do livro didático na Educação Infantil	56
3	PERCURSO METODOLÓGICO	63
3.1	Delimitação e caracterização do campo de pesquisa.....	64
3.2	Delimitação e caracterização das professoras participantes da pesquisa	67
3.3	Procedimentos de geração de dados	69
3.3.1	As observações participantes.....	69
3.3.2	Aplicação de questionário	70
3.3.3	Análise Documental	71
3.4	Procedimentos de análise dos dados	71
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	74
4.1	O livro didático Aprender Construindo Educação Infantil 3	75
4.2	Quais recursos didáticos a professora 1 utilizava na construção de suas práticas de ensino?	81
4.2.1	Como era a rotina das atividades desenvolvidas na turma da professora 1?.....	81

4.2.2	Frequência de uso do livro didático ACEI3 e de outros recursos didáticos na turma da professora 1	86
4.2.3	Práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas com o uso do LD pela professora 1: permanências e alterações nas atividades propostas.....	91
4.2.3.1	<i>Atividades propostas para casa pela professora 1 a partir do livro didático Aprender Construindo Educação Infantil 3</i>	102
4.2.4	Os usos de outros recursos didáticos práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pela professora 1	107
4.2.4.1	<i>O uso de livros e textos literários.....</i>	107
4.2.4.2	<i>O uso do quadro branco.....</i>	111
4.2.4.3	<i>O uso de cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas</i>	113
4.2.5	Síntese da análise das práticas de ensino da professora 1.	128
4.3	Quais recursos didáticos a professora 2 utilizava na construção de suas práticas de ensino?	130
4.3.1	Como era a rotina das atividades desenvolvidas na turma da professora 2?.....	130
4.3.2	Frequência de uso do livro didático e de outros recursos didáticos na turma da professora 2	134
4.3.3	Práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas com o uso do livro didático pela professora 2: permanências e alterações nas atividades propostas.....	139
4.3.3.1	<i>Atividade com o uso do livro didático proposta para casa pela professora 2.....</i>	147
4.3.4	.O uso de outro livro didático e de outros recursos nas práticas de ensino da professora 2	150
4.3.4.1	<i>O uso de ficha de atividade colada no caderno e extraída de outro livro didático</i>	151
4.3.4.2	<i>O uso de cadernos com fichas de atividades coladas e atividades escritas à mão pela professora e ficha de atividade avulsa</i>	158
4.3.5	Síntese da análise das práticas de ensino da professora 2	168
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	186
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PROFESSORES	187
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES	189
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	190

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa envolve temas que, atualmente, têm sido alvo de (in)tensas discussões no cenário da Educação Infantil e no contexto pedagógico brasileiro: o ensino de leitura e escrita e o uso de livros didáticos nessa etapa da educação básica.

Com relação ao primeiro tema, isto é, o ensino da leitura e escrita, encontramos, por um lado, a defesa de que, na Educação Infantil, devem ser priorizados o brincar, a socialização, as interações e o desenvolvimento integral da criança em detrimento de algumas práticas, que seriam conteudistas e levariam à "antecipação" do Ensino Fundamental (FARIA, 2005). Por outro lado, observamos a defesa dessa antecipação da alfabetização na Educação Infantil, por meio de práticas mecânicas e descontextualizadas com as letras, que, conforme Araújo (2017), constituem práticas bastante questionáveis, mesmo para o ciclo de alfabetização, pois consideram a notação escrita como um código de transcrição da fala.

Em contrapartida, entre as duas posições anteriormente descritas, existe ainda uma terceira, segundo a qual, desde que nascem, as crianças interagem de alguma maneira com a leitura e a escrita e, por essa razão, não haveria motivos para obstá-las de ter acesso às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil em um contexto significativo e reflexivo (SOARES, 2018; FERREIRO, 2009; STEMMER, 2013; BRANDÃO; LEAL, 2010).

Com relação ao uso de livros didáticos na Educação Infantil, não há consenso sobre a pertinência da adoção desses materiais, e os argumentos contra tendem a ser mais contundentes (BRANDÃO; SILVA, 2017). A adoção ou não de livros didáticos na Educação Infantil, conforme destacam esses autores, é uma temática que exige reflexões cuidadosas por parte dos profissionais que atuam nessa etapa, pois, antes de tomar essa decisão (da adoção de materiais didáticos), é preciso levar em consideração algumas questões, tais como: a qualidade dos livros didáticos e de apostilados escolares; as concepções de ensino e aprendizagem apresentadas por esses materiais; as contribuições ou não desses materiais para a melhoria do trabalho pedagógico.

Além disso, conforme destacam Brandão e Silva (2017), considerando que a adoção de livros didáticos não é algo essencial na Educação Infantil, visto que a qualidade de tais materiais tende a ser questionável, o mais interessante seria investimento, por parte das redes de ensino, em formação continuada, em condições de trabalho mais adequadas para professores, em espaços físicos nas instituições escolares, entre outros aspectos que, certamente, contribuem para a qualidade do trabalho pedagógico oferecido às crianças.

É importante ressaltar que, recentemente, foi divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) o edital nº 02/2020 (BRASIL, 2020), que tem o como objetivo lançar processo de convocação e aquisição de obras literárias, didáticas e pedagógicas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e, como “novidade”, tal edital contempla a adoção de livros didáticos destinados a crianças – além de materiais de orientação a professores e gestores – da Educação Infantil, a partir de 2022.

O referido edital e, sobretudo, a decisão de distribuição de livros didáticos para as crianças, por parte do MEC, têm sido objeto de muitas discussões e críticas entre educadores e estudiosos¹, evidenciando, entre outros pontos, a preocupação de que a adesão a livros didáticos nessa etapa põe em foco os “conteúdos” em detrimento das experiências vivenciadas pelas crianças.

Em posição contrária ao que propõe o referido edital, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) emitiu uma representação com pedido de impugnação dele, argumentando, entre outros aspectos, que a adoção de livros didáticos na Educação Infantil reforça a “lógica transmissiva de conteúdos escolares”, principalmente aos que estão relacionados à alfabetização e aos conhecimentos matemáticos, os quais possivelmente constituirão o centro da ação pedagógica, em detrimento de outras experiências infantis, comprometendo, assim, a finalidade própria da Educação Infantil.

Nessa mesma direção, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) também divulgou considerações a respeito do edital nº 02/2020 do PNLD, ressaltando a preocupação com relação ao “enfoque preparatório para o ciclo de alfabetização”, quando propõe conteúdos ancorados na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, cujas orientações se baseiam no método fônico² de alfabetização.

Atualmente, as redes públicas que optam por utilizar recursos didáticos dessa natureza na Educação Infantil – o que parece estar constituindo uma prática recorrente – realizam, geralmente, compras de sistemas de ensino com apostilados escolares, coleções de livros didáticos ou programas educacionais. Além disso, esses recursos vêm sendo utilizados como a principal fonte de conhecimento nas aulas ou, até mesmo a única, como aponta Bunzen (2001).

Nas salas de aula de Educação Infantil, é comum o uso de livros didáticos, materiais apostilados, cadernos escolares e outros recursos, os quais têm sido alvo de várias discussões,

¹ <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/06/ABALF-VP.pdf>

² O método fônico se baseia na relação direta entre grafemas e fonemas. Nesse método, o ensino é iniciado pelo sons das vogais, seguidas das consoantes. (FRADE, 2014).

sobretudo marcadas por questionamentos a respeito de sua relevância nesses espaços. Estudos como os de Cabral (2013) e Silva, T. T. S (2018), que analisaram práticas de ensino de leitura e escrita de professoras atuantes nos anos finais da Educação Infantil, já evidenciaram o uso constante de livros didáticos e de atividades com fichas nas rotinas das turmas observadas.

Já Nascimento (2012), ao investigar as redes municipais de ensino do estado de São Paulo que adotavam os Sistemas Privados de Ensino na etapa da Educação Infantil, entre os anos de 2008 e 2009, constatou que, das 147 redes de ensino que responderam ao questionário proposto na pesquisa, 29 delas utilizavam tais materiais.

A recente pesquisa de Silva, C. M. G. (2018) investigou a qualidade das atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) presentes nos apostilados de ensino escolar adotados por quatro redes de ensino do estado de Pernambuco, entre os anos de 2012 e 2016. Esse estudo apontou que todos os apostilados analisados foram insuficientes com relação à presença de atividades que tivessem o objetivo, por exemplo, de desenvolver a consciência fonológica. Além disso, a autora evidenciou que esses materiais apresentavam, em grande quantidade, atividades direcionadas à realização de treino perceptivo-motor.

Entre os anos de 2018 e 2019, realizamos um mapeamento, cujos dados serão detalhados no interior desta dissertação, com a finalidade de conhecer um pouco do contexto relativo ao nosso objeto de estudo junto a algumas redes de ensino da região agreste do estado de Pernambuco. Nesse sentido, os recursos didáticos mais adotados pelas redes de ensino que responderam a nossa solicitação foram livros didáticos, seguidos de apostilados escolares e fichas de atividades que as secretarias de educação elaboravam e distribuíam para as escolas de Educação Infantil.

Considerando esse quadro de realidade e os debates sobre ler e escrever na Educação Infantil, surgem alguns questionamentos: Qual o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil? Por que “iniciar” o processo de alfabetização apenas no primeiro ano do Ensino Fundamental, se as crianças iniciam esse aprendizado fora da escola, antes da entrada na Educação Infantil? Quais as concepções de leitura e de escrita que norteiam os materiais e livros didáticos que são utilizados na Educação Infantil e que usos os professores fazem deles? Como os professores têm se valido desses recursos, ao explorar a leitura e a escrita com as crianças no final da Educação Infantil?

Ante esses questionamentos e com o propósito de contribuir na (in)tensa discussão sobre os usos de materiais didáticos, no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, temos como questão problematizadora: Quais usos os(as) professores(as) que atuam

nos anos finais da Educação Infantil fazem de livros didáticos enquanto recurso para o ensino da leitura e da escrita?

Para tanto, buscamos como objetivo geral investigar os usos de um livro didático na construção de práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professoras que atuam no último ano da Educação Infantil. Pretendemos como objetivos específicos: a) analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita e as atividades propostas por professoras que atuam no último ano da Educação Infantil, tendo como suporte o livro didático; b) caracterizar o que dizem as professoras sobre o livro didático enquanto recurso para o ensino da leitura e da escrita; c) analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita e as atividades propostas, sem o uso do livro didático, por professoras que atuam no último ano da Educação Infantil.

Diante do exposto, parece-nos urgente e imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que analisem o uso de recursos didáticos destinados à Educação Infantil, já que esses têm ganhado cada vez mais espaço nas redes públicas de ensino. Somando-se a isso, também não³ encontramos investigações acerca dos usos que os professores da Educação Infantil fazem desses recursos didáticos na construção de suas práticas de ensino da leitura e da escrita. Por isso, enfatizamos que a relevância deste estudo consiste, ainda, na necessidade em ampliar o debate com relação à adoção de livros didáticos e aos usos que são feitos desses recursos na Educação Infantil.

Nessa direção, e tendo em vista que os professores não são sujeitos passivos perante as prescrições e propostas apresentadas pelos livros didáticos (BUNZEN, 2009), consideramos que é por meio de suas astúcias e inventividades (CERTEAU, 1998), isto é, de suas "artes de fazer" (CERTEAU, 1998; CHARTIER, 2005), que eles modificam e subvertem as propostas e as formas de utilizar tais recursos, adequando-as aos seus objetivos e necessidades.

Para tanto, esta pesquisa está organizada a seguir em quatro partes. Na primeira parte, apresentamos a nossa fundamentação teórica, na qual discorreremos, de forma breve, sobre concepções e práticas de ensino da leitura e escrita na Educação Infantil, bem como algumas considerações sobre a leitura e escrita baseadas no que propõem os documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino com crianças menores de seis anos de idade. Além disso, apresentamos estudos que abordam a temática da leitura e da escrita e da adoção de materiais

³ A fim de ampliar o conhecimento sobre a temática, realizamos um levantamento das produções acadêmicas nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco (RI-UFPE), anais do I e II CONBALF e GT's 07 e 10 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

didáticos na Educação Infantil, assim como um curto percurso histórico sobre o livro didático no Brasil. Por fim, tratamos de apresentar uma breve discussão sobre práticas docentes mediadas pelo uso de livros didáticos no cotidiano da sala de aula.

Na segunda parte, intitulada "Percurso Metodológico", apresentamos a abordagem da pesquisa, os critérios utilizados para a escolha das instituições e das professoras participantes do estudo e os procedimentos empregados na geração e análise dos dados.

Na terceira parte, analisamos os dados sobre os usos que as duas professoras participantes dessa pesquisa, que atuavam nos anos finais da Educação Infantil, fizeram acerca do livro didático *Aprender Construindo Educação Infantil 3* (ACEI3), da editora IMEPH, assim como de outros materiais didáticos utilizados por elas em suas práticas de ensino. Para tanto, a análise foi dividida em duas grandes seções, contemplando, em cada uma, as práticas de ensino das professoras participantes desta pesquisa. Nesses blocos, foram contempladas as maneiras de usar o livro didático pelas docentes durante as aulas observadas e a utilização de outros recursos didáticos em suas práticas de ensino.

Por fim, expomos as nossas considerações finais sobre os dados analisados e as contribuições desta pesquisa acerca da temática abordada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar as nossas discussões, abordaremos as principais perspectivas teóricas que norteiam esta pesquisa e que buscam contribuir para a compreensão sobre contexto social e cultural da Educação Infantil no Brasil. Buscaremos, aqui, lançar algumas reflexões sobre essas temáticas, sem desconsiderar as especificidades da infância, mas trazendo para o centro dessas discussões a relação das crianças pequenas com a leitura e a escrita e que, ao nosso ver, estão em constante interação com as crianças, sejam elas alfabetizadas ou não, dentro ou fora das instituições escolares.

O percurso histórico da Educação Infantil tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo, em um mesmo momento, múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Atualmente, o significado de infância já não é mais concebido simplesmente como uma etapa que prepara a criança para a vida adulta, mas como um período da vida que precisa ser considerado em si mesmo, reconhecendo a criança como um ser social e cultural que apresenta especificidades.

Considerando a criança como sujeito que produz culturas e que está a todo momento interagindo e buscando compreender o mundo que a cerca, isto significa dizer que é através da linguagem que "se dá o conhecimento do mundo físico e social e pode se dá o conhecimento do outro" (KRAMER, 2010, p. 115). Logo, entendemos que a linguagem é produzida através das interações sociais, que, por sua vez, são marcadas pela diversidade de diálogos e concepções. Assim como destaca Kramer (2010), a linguagem é central para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimentos que está vinculado à imaginação e às formas de expressividade dos saberes de crianças e adultos.

Nessa perspectiva, entendemos que a criança tem contato com o mundo que a rodeia, através das experiências diretas com pessoas e com as formas de expressão que ocorrem no seu dia a dia. Essa interação com pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados aquilo que a cerca, de tal forma que esse processo faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social (OLIVEIRA, 2011).

Desse modo, retomando o que dissemos antes, concebemos assim como Kramer (2010), as crianças como produtoras de culturas, constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e suas diferenças culturais. A partir desse lugar social e cultural em que diariamente a criança está inserida, é que podemos compreender os significados e sua relação com o universo da leitura e da escrita, e as diversas possibilidades que elas permitem.

2.1 Ler e escrever na Educação Infantil: perspectivas e reflexões

Partindo do pressuposto de que para nós, adultos, a etapa da Educação Infantil e a etapa do Ensino Fundamental são teoricamente distintas e separadas, entende-se que, do ponto de vista da criança, não há essa visão fragmentada (KRAMER, 2011). Conforme apresenta essa autora, são os adultos e as instituições de ensino que opõem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, deixando de lado a discussão e reconhecimento da articulação entre a experiência da criança com suas diversas possibilidades de aprendizagens.

Nesse cenário, algumas questões, tais como: ensinar ou não na Educação Infantil? Alfabetizar ou não nessa etapa de ensino? Como lidar com as expectativas dos pais e das próprias crianças em relação à leitura e à escrita nessa etapa? Por que somente iniciar o trabalho com a alfabetização e o letramento no 1º ano do Ensino Fundamental, visto que as crianças já chegam à escola com algum tipo experiência com a leitura e a escrita? E o uso do livro didático é mesmo necessário no trabalho com a leitura e a escrita, e com os outros eixos do trabalho pedagógico?

São questões como essas que têm apresentado divergências de concepções quando se tratam de práticas de ensino com crianças menores de seis anos, as quais tentaremos refletir mais detidamente ao longo das nossas discussões. É válido ressaltar que tais temáticas permeiam tanto a Educação Infantil como também o Ensino Fundamental, pois ambas envolvem debates sobre práticas de ensino, ludicidade, currículo, conhecimentos e saberes que, mesmos específicos para cada etapa, de acordo com Kramer (2011), são ou, pelo menos, deveriam estar articuladas.

2.1.1 Concepções e práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil

Entendemos que discutir sobre práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil não significa considerar que tais práticas devem ser descontextualizadas, mecânicas e pouco significativas para as crianças. Pelo contrário, defendemos, assim como Brandão e Leal (2010), Stemmer (2013), Soares (2018) e Araújo (2017), que, antes de tudo, é preciso compreender o que significa alfabetizar e letrar na Educação Infantil e também desmistificar algumas ideias “reducionistas do que significa ensinar” nessa etapa (ARAÚJO, 2017, p. 350).

Nesse sentido, Brandão e Leal (2010) ressaltam que, no Brasil até meados dos anos 1960, predominava o discurso da "maturidade para a alfabetização", isto é, para aprender a ler e a escrever o aprendiz teria que desenvolver algumas habilidades, que supostamente

aconteceriam entre os seis ou sete anos e que constituiriam supostos pré-requisitos para aprender a ler e escrever.

Acreditava-se que, até essa idade, a criança não tinha interesse por ler e escrever e que as tentativas de alfabetizá-las antes desse momento prejudicariam o seu desenvolvimento, já que elas não estariam "prontas" para aprender. Com base nessa concepção, o trabalho com a leitura e escrita deveria ser evitado na Educação Infantil, momento que deveria concentrar-se em atividades de coordenação viso-motora, chamadas de "pré-requisitos para a alfabetização". (BRANDÃO; LEAL, 2010).

Tal concepção de trabalho sobre linguagem escrita sofreu uma revolução, pois começaram a ser divulgados, no Brasil, em meados dos anos 1980, os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir de uma pesquisa alicerçada em aspectos até então não considerados na relação das crianças com essa linguagem.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a partir do contato com diversas situações de leitura e escrita, as crianças começam a elaborar hipóteses a respeito dela e dependendo da importância, frequência e qualidade que a leitura e a escrita têm em suas vidas, essas hipóteses sobre como se lê e se escreve podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente.

Vygotsky (1988) também discutia que o aprendizado da escrita é um processo complexo, iniciado para a criança muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras. O autor ressalta que, bem antes dos seis anos, as crianças já são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Para Vygotsky, o problema maior não é a idade em que a criança aprende a escrever, mas, sim, o fato de que tal linguagem fosse ensinada como uma habilidade motora.

Nesse sentido, os estudos de Brandão e Leal (2010) apontam três caminhos distintos sobre o lugar da linguagem escrita em turmas de Educação Infantil.

- **Caminho 1:** "A obrigação da alfabetização", em que os exercícios preparatórios são substituídos pelo trabalho com as letras, exigindo das crianças cobrirem pontilhados, copiar e decorar letras, palavras e pequenos textos, ou seja, espera-se que as crianças concluam a Educação Infantil já dominando o sistema de escrita alfabética;

- **Caminho 2:** "O letramento sem letras": diferente do caminho antecedente, neste dá-se ênfase ao trabalho com outras linguagens, como a corporal, a musical, gráfica, entre outras, por entender que a linguagem escrita é tomada como um "conteúdo escolar" e, portanto, deveria ser vetada para as crianças na Educação Infantil.

- **Caminho 3:** "Ler e escrever com significado na Educação infantil": esse caminho se opõe aos que foram descritos anteriormente, pois não se pretende que a criança conclua a Educação Infantil alfabetizada pelos exercícios repetitivos com cópias, ditados de letras e palavras que fazem pouco sentido para as crianças e nem, tampouco, que seja excluído o trabalho com a linguagem escrita dessa etapa da escolarização. Esse terceiro caminho foi pautado nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, no qual se defende que as crianças elaboram e reelaboram hipóteses sobre essa linguagem.

Defendemos, assim como Brandão e Leal (2010), que as práticas pedagógicas na Educação Infantil possibilitem situações em que as crianças possam perceber a função da escrita para fim diversos, permitindo que elas utilizem-na em práticas de interação social. Ainda de acordo com a autoras, não basta “estimular” a criança a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, nem apenas “inserir-la” em práticas sociais de leitura e escrita. Faz-se necessário também um planejamento das ações didáticas que contemplem tanto questões da ampliação das práticas de letramento das crianças, quanto reflexões sobre fenômenos linguísticos do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, entendemos que o contato com a leitura e a escrita não tem o propósito de garantir que todas as crianças leiam e escrevam com autonomia ao final da Educação Infantil. No entanto, acreditamos ser importante proporcionar situações de uso e de reflexão sobre a linguagem escrita em diferentes situações, de maneira lúdica e prazerosa.

É válido reiterar nesse contexto também as ideias de Soares (1998) de que a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias, está rodeada de escritos e percebe sua função, já está inserida em práticas letradas. Ou seja, muito antes de dominar a leitura e a escrita, a criança pode e deve familiarizar-se com os usos e as funções sociais da leitura e da escrita e as inúmeras possibilidades que as permitem. Com base nessa noção, podemos entender que a criança, mesmo sem ainda ser, em sentido estrito, uma leitora ou produtora de escritos, pelo fato de ainda não dominar a leitura e a escrita convencional, pode, sim, ser usuária competente desse sistema e dominar suas habilidades.

Nessa direção, Kramer (2011) nos possibilita entender que o papel do outro é fundamental no desenvolvimento e nas aprendizagens que as crianças fazem ao longo da vida. Desse modo, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de elaboração e reelaboração pela própria criança mediada pelo professor e pela interação com os colegas. Nesse sentido, o diálogo que o professor estabelece na sala com a criança, o tipo de atividade desenvolvida, o material utilizado para trabalhar a leitura e a escrita podem influenciar nas hipóteses elaboradas pelas crianças e no desenvolvimento da aprendizagem delas.

Embora a criança esteja inserida em uma sociedade letrada, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de forma espontânea, pois demanda processos de ensino que contemplem tanto a interação entre os pares quanto práticas pedagógicas específicas. Assim, compreendemos que é desnecessária a tentativa de manter a leitura e a escrita fora do contexto da criança, uma vez que elas já nascem inseridas em uma cultura letrada. Isso nos remete a uma discussão proposta por Ferreiro (2009) sobre ensinar ou não a ler e a escrever na pré-escola.

Em vez de nos perguntarmos se "devemos ou não devemos ensinar" temos de nos preocupar em DAR as crianças OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2009 p. 99).

Também de acordo com Solé (1998), desde muito pequenas as crianças constroem conhecimentos importantes sobre ler e escrever e, dependendo das oportunidades de aprendizagens, elas podem avançar cada vez mais em seus conhecimentos. A referida autora ainda ressalta que a tentativa de adiar a exploração de conhecimentos que já são tão cotidianos, úteis e sugestivos, como é o caso da leitura e da escrita, não faz sentido para as crianças da Educação Infantil.

Além disso, concordamos com Kramer (2010), ao defender que as escolas de Educação Infantil devem lançar, sim, nas crianças pequenas o desejo de ler e escrever e a confiança nas suas próprias possibilidades de vivenciar esse contato de modo saudável, prazeroso e competente.

Nessa direção, percebemos que incluir tais práticas na Educação Infantil não significa desrespeitar o direito das crianças de viverem plenamente a sua infância. Pelo contrário, essas práticas devem possibilitá-las vivenciarem situações significativas com o contexto social letrado no qual elas estão inseridas, seja dentro ou fora da instituição escolar.

Para isso, compreendemos que é importante e, sobretudo, possível que as crianças menores de seis anos ampliem seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita em contextos funcionais, significativos e interessantes para elas. Nesse cenário, a escola tem sido alvo de divergentes concepções sobre a criança e sua relação com as práticas de leitura e escrita. Sendo assim, discutir tais perspectivas ainda continua sendo um "tabu" entre os pesquisadores da Educação Infantil no Brasil, conforme ressalta Kramer (2010).

Face a isto, no cenário acadêmico, não observamos uma quantidade de produções significativas sobre essa temática, sobretudo no GT 07 da ANPED, o que nos revela a

necessidade de tornar público esse diálogo e ampliar tais discussões no contexto da Educação Infantil.

A esse respeito, Brandão e Leal (2013) têm argumentado que é preciso ultrapassar a visão preconceituosa que se tem em relação à escola, como se falar em "escola" para crianças pequenas denotasse concordar com práticas que não respeitem suas especificidades. Pelo contrário, entendemos que é importante discutir sobre as práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil, e sua relação com o direito das crianças de ampliarem seus conhecimentos.

Além disso, Soares (2018) assim como Ferreiro (2010), aponta que a polêmica sobre iniciar a alfabetização em determinada etapa da educação básica é uma "questão mal colocada", pois desconsidera que a criança já chega à escola com experiências sobre a escrita e em amplo processo de alfabetização e letramento, ou seja, desconsidera que as crianças estão imersas em vivências que envolvem a cultura letrada para além dos muros das instituições de ensino.

Arce (2013) evidencia que, a partir do nascimento, a criança já se encontra em processo de aprendizagem, porque dela depende para sua própria sobrevivência. Para essa autora, a relação que existe entre a aprendizagem infantil e o seu desenvolvimento acarretou, por muito tempo, uma equivocada analogia entre as duas, pois se acreditava em uma naturalização quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças menores de seis anos. Por isso, práticas de ensino sistematizadas na Educação Infantil não fariam sentido.

Nessa direção, conforme destaca Stemmer (2013), por mais expostas que as crianças estejam ao universo cultural da leitura e da escrita, o processo de apropriação dessas práticas sociais e culturais não acontece de forma espontânea, ou seja, requer a mediação do outro. Logo, o professor atuante na Educação Infantil possui um papel importante no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e, de maneira consciente e intencional, pode contribuir significativamente nesse processo.

Com isso, Martins e Arce (2013) destacam que a qualidade das mediações pelos adultos acabou sendo desprezada em virtude de uma aprendizagem que perpassa a partir da própria criança e seu contexto. Nessa direção, para as autoras supracitadas, aprender não é algo tão simples assim, uma vez que não basta apenas que a criança ou adulto viva em sociedade.

Sendo assim, o desenvolvimento da criança envolve processos de aprendizagem, que, por sua vez, requerem práticas de ensino. Portanto, compreendemos, assim como Moraes (2012), que a escola precisa, sim, iniciar desde a Educação Infantil um ensino que possibilite às crianças não somente vivenciarem práticas de leitura e de escrita e produção de textos, mas também refletir sobre a construção das palavras, sobretudo brincando com sua dimensão sonora e gráfica.

2.1.2 É possível alfabetizar e letrar na Educação Infantil?

Tomando como ponto de partida a reflexão sobre alfabetização e letramento e apoiando-nos em Soares (1998), entendemos por *alfabetização* a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e *letramento* como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais diversas.

Segundo Soares (2018), conforme já dissemos, a polêmica que ainda existe sobre iniciar ou não a alfabetização na Educação Infantil é uma questão mal colocada, porque desconsidera que a criança já chega à escola em total processo de alfabetização e letramento, e elas têm interesse em ampliar seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita e os usos dela. A aprendizagem da língua escrita pela criança é:

[...] um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem momento definível quer de início, quer de término, como aliás, pode-se dizer de todas as demais áreas de desenvolvimento e aprendizagem - iniciam-se no nascimento e só terminam na morte, última aprendizagem e no momento final do desenvolvimento. (SOARES, 2018, p. 341).

Nesse contexto, os estudos de Soares (2018) nos permitiram considerar que não se trata de incluir a alfabetização na Educação Infantil, uma vez que a criança já chega nessa etapa em processo de alfabetização. Isso porque as crianças da sociedade contemporânea estão imersas cotidianamente na cultura escrita e letrada, ou seja, já iniciam o seu processo de alfabetização e letramento bem antes de chegarem às instituições de ensino.

Nesse sentido, destacamos a importância da ampliação do acesso das crianças ainda na Educação Infantil em práticas de leitura e de escrita e do favorecimento de situações em que possam pensar sobre o funcionamento da língua escrita.

Desse modo, entendemos que inserir as crianças em práticas de leitura e escrita nas diversas situações no espaço escolar não implica desrespeitar as culturas da infância. Pelo contrário, o trabalho com a leitura e a escrita na rotina da Educação Infantil deve respeitar a criança como produtora de cultura. Retomamos, aqui, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que compreendem a criança como agente do processo de aprendizagem, capaz de construir seu conhecimento por meio da interação com as pessoas, com os objetos e com o meio em que vive, levantando hipóteses até conseguirem compreender a escrita.

Ao fazer isso, levam em consideração nomes, letras e palavras já conhecidas, relacionando suas hipóteses com a escrita de palavras. Assim, é possível dizer que há uma

mudança na forma de compreender as relações de ensino e aprendizagem. De acordo com Ferreira (2007):

Na concepção tradicional de aprendizagem, não se apresenta a escrita como um objeto sobre o qual se pode atuar, um objeto que é possível modificar para tratar de compreendê-lo, e sim como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade). (FERREIRO, 2007, p. 70).

Trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil implica também entrar em contato com diferentes gêneros textuais e compreender seus usos e funções. Isso significa dizer, por exemplo, que a criança poderá desde cedo, por meio da ajuda de um adulto, ouvir uma leitura realizada por ele e perceber que pode ler por prazer.

Brandão e Rosa (2010) defendem a importância da conversa, que pode ser estabelecida a partir de histórias lidas por um adulto, o que significa oportunizar às crianças possibilidades de refletir e construir sentidos sobre os textos lidos. Uma das atividades citadas pelas autoras é a roda de histórias:

[...] ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua imagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência que ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de "viagem", de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância. (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 39).

Além disso, entendemos, assim como as autoras, que o professor assume um importante papel na interação entre a criança e o texto, pois, enquanto leitor mais experiente, é preciso que o docente tenha a preocupação de não somente escolher o que será lido, mas também conduzir uma boa conversa em volta do que será lido.

Partindo dessa concepção mais ampla de leitura e escrita e de seus usos, entendemos que ler e escrever diferentes textos em seus mais variados contextos e utilidades são práticas inerentes também ao contexto escolar, no qual se tornam objeto de ensino, antes mesmo de a criança ter formalmente construído o sistema de escrita.

Em relação à produção de textos, há uma ideia equivocada de que as crianças da Educação Infantil, pelo fato de não dominarem convencionalmente a leitura e a escrita, não possam participar de situações que envolvam a produção de textos escritos. Como afirmam Girão e Brandão (2010), o fato de ainda não saber escrever textos convencionalmente não deve ser confundido com a inviabilidade de poder produzi-los oralmente, os quais podem ser

registrados pelos professores ou pelas próprias crianças, apoiado nos conhecimentos sobre a escrita que já dispõem.

Além disso, é preciso considerar da mesma forma que, no trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, como destacam Albuquerque e Leite (2010), os usos efetivos das letras nos diferentes textos que circulam na sociedade, o que está vinculado à dimensão dos seus usos sociais, ou seja, do letramento.

Compreendemos, assim como as autoras supracitadas, que a apresentação das letras do alfabeto em suas diferentes formas, por meio de atividades que envolvam memorização e discriminação visual não é suficiente para que as crianças compreendam a função social da escrita. Para tanto, na rotina da Educação Infantil, entendemos que é fundamental que tanto o eixo da alfabetização quanto do letramento sejam contemplados através de atividades significativas para as crianças.

Com a pretensão de não limitar a extensa lista de possibilidades de trabalho que integram esses dois eixos, podemos elencar algumas: no eixo da alfabetização, encontramos, por exemplo, atividades que envolvam a escrita espontânea de palavras (incluindo as estáveis), atividades que envolvem a consciência fonológica e a exploração de letras. No eixo do letramento, concebemos que planejar estratégias de ensino que envolvam a produção e a compreensão de textos, com a mediação do professor, possibilitando à criança da Educação Infantil conhecer e compreender os usos e as funções da leitura e a escrita, se constituem em algumas estratégias relevantes nessa etapa.

Nessa perspectiva, tentamos defender aqui que a ideia de explorar a leitura e a escrita na Educação Infantil não consiste em propor atividades de “codificação” e “decodificação” de letras. É possibilitar às crianças uma inserção mais ampla no mundo da leitura e da escrita de forma prazerosa, permitindo que elas possam ter contato com uma diversidade de materiais escritos para que possam pensar e expressar suas ideias através deles, ao mesmo tempo que brincam com as palavras e refletem sobre o funcionamento da escrita alfabética. Sobre isso, Ferreiro (2009) aponta 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 os adultos escrevendo; tentar escrever (sem necessariamente estar copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries das letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. (FERREIRO, 2009, p. 98).

Levando em consideração o diálogo que o professor estabelece na sala com a criança, o tipo de atividade desenvolvida, o material utilizado para trabalhar a leitura e a escrita, como contextos que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem dessas habilidades pela criança, torna-se urgente e necessário analisar o efeito das diversas práticas de ensino, bem como o uso dos materiais didáticos que, ultimamente, têm ganhado espaço não somente na rede particular de ensino, mas também nas redes públicas.

2.2 Marcos legais na Educação Infantil no contexto brasileiro: algumas considerações sobre ler e escrever

De acordo com Oliveira (2011), as práticas educativas na Educação Infantil tiveram mais destaques na década de 1970, sob discursos de que as classes mais pobres deveriam também ter acesso à cultura cada vez mais cedo, considerando que isso ajudaria no combate ao fracasso escolar. O que antes era defendido como uma proposta de cunho assistencialista⁴, agora sustentava a ideia de uma educação compensatória, ou seja, o atendimento às crianças das camadas mais populares em instituições (creches e pré-escolas) permitiria que houvesse a superação das condições sociais nas quais estavam inseridas.

Sobre essa questão, Kramer (2006) destaca que foi a influência das orientações das agências internacionais dos EUA e da Europa que impulsionaram os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) a defender a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relacionados aos fracasso escolar no Brasil.

Diante de discussões sobre a ideia de educação compensatória, foram surgindo algumas propostas de caráter mais pedagógico para esses espaços. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 109) aponta que "tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino". Nesse contexto, os discursos perpetuados pelas classes médias de que as práticas nas creches e pré-escolas deveriam ser instrumentos de uma escolarização obrigatória e direcionados também às pessoas de baixa renda representou, na década de 1970, certo avanço das políticas destinadas à Educação Infantil (OLIVEIRA, 2011).

Ao nosso ver, apesar de suas grandes limitações, a educação compensatória contribuiu, de certo modo, para inaugurar uma dimensão de caráter mais pedagógico no contexto da

⁴ A partir da década de 1940, prosperaram iniciativas governamentais na área de saúde e assistência vinculadas à perspectiva de educação de crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2011).

Educação infantil, visto que antes essa educação era entendida a partir de um viés meramente assistencialista.

Com isso, as discussões entre assistencialismo e educação impulsionaram o governo federal a criar, no ano de 1975, o Serviço Educacional Pré-escolar e, posteriormente, pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, o reconhecimento da Educação Infantil em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado (OLIVEIRA, 2011).

Com isso, é possível descrever que o cenário da Educação Infantil ao longo do tempo vem passando por diversas mudanças não somente no campo das concepções teóricas da infância e das ideias pedagógicas, mas principalmente no contexto das políticas públicas, tendo como um marco importante a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), quando se definiu que as instituições de Educação Infantil do Brasil deveriam passar a fazer parte da Educação Básica, o que já havia sido mencionado na Constituição Federal de 1988.

Segundo Stein (2014), foi com a LDB que ocorreu o reconhecimento e legitimação da Educação Infantil, definindo-a como a primeira etapa da educação básica, sendo este documento o ponto de partida para a criação de outros, com o intuito de orientar as práticas educativas nessa etapa de ensino.

Oliveira (2011) destaca que, a partir dos debates sobre a Educação Infantil, surgiu a necessidade de se formular políticas de formação profissional e de se constituir alternativas curriculares para a Educação Infantil. Com isso, documentos promulgados pós Constituição Federal e LDB/1996 buscaram reforçar os direitos das crianças, bem como suas especificidades e singularidades.

Ainda de acordo com a referida autora, novas concepções de aprendizagem e de linguagem modificaram a maneira de como as propostas pedagógicas para a Educação Infantil eram pensadas. Assim, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998) foi formulado pelo MEC e, posteriormente, as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009).

É partir desse breve percurso sobre como os principais documentos oficiais foram se constituindo ao longo da história da Educação Infantil no Brasil, que nos propomos a discutir com mais detalhes as orientações para o trabalho com a leitura e a escrita presentes neles e quais suas repercussões no cenário atual.

Para isso, elencamos três documentos que, ao nosso ver, suscitam reflexões que se relacionam com o objeto de estudo dessa pesquisa: O Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (RCNEI/1998), as DCNEI (1999/2009) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

2.2.1 Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: o que orientam sobre leitura e escrita?

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi publicado pelo MEC em 1998 e reúne uma série de orientações para o trabalho pedagógico destinado à crianças de 0 a 6 anos de idade. Segundo o MEC, esse documento tem a função de:

[...] contribuir com as políticas públicas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 13).

Tal documento está organizado em três volumes, sendo o volume 1 mais introdutório, trazendo reflexões sobre as instituições creches e pré-escolas e destacando as concepções de criança e Educação Infantil que foram traçadas para compor os objetivos e a organização dos eixos para o trabalho pedagógico nos volumes posteriores.

O volume 2 traz discussões referentes ao eixo de trabalho que busca contribuir para a construção da identidade e a autonomia das crianças. Já o volume 3 apresenta orientações para o trabalho com as diversas linguagens: Movimento; Música; Artes visuais; Linguagem oral e escrita e Natureza e sociedade. É sobre esse volume e, mais especificamente, sobre o eixo da linguagem escrita que trataremos nessa subseção, considerando as orientações para o trabalho com a leitura e a escrita.

Conforme destaca o RCNEI (1998), o trabalho com a linguagem se configura como um dos eixos básicos nas práticas de ensino na Educação Infantil, dada a sua importância para a construção de diversos conhecimentos. O documento propõe discussões e reflexões sobre a linguagem oral, a leitura e a escrita, destacando que a exploração dessas linguagens tem sido marcada por práticas descontextualizadas e mecanicistas e que, ao contrário dessa perspectiva, o RCNEI aponta novas orientações para o trabalho com a linguagem que consideram "as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações "em relação à aprendizagem da leitura e da escrita" (BRASIL, 1998, p. 120).

Em relação à leitura, o documento ressalta a importância de se trabalhar com uma diversidade de materiais escritos, tais como livros, bilhetes, cartas e etc., e isso porque a inclusão desses materiais, segundo o RCNEI, possibilita que a criança assuma o papel de leitora,

mesmo que ainda não consiga realizar essa atividade de maneira convencional. Nesse sentido, o RCNEI aponta algumas orientações para práticas de leitura que devem ser levadas em consideração na Educação Infantil. São elas:

Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.
Reconhecimento do próprio nome dentro de um conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, história em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento. (BRASIL, 1998, p. 139-140).

Embora essas orientações estejam direcionadas mais especificamente para o eixo da leitura, observamos que o "Reconhecimento do próprio nome dentro de um conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário" refere-se ao trabalho com palavras estáveis, que faz parte do eixo do sistema de escrita alfabética. Desse modo, tal eixo aparece, mesmo que de forma sutil, diluído nessas orientações.

Tais orientações revelam, ao nosso ver, que no trabalho com a leitura na Educação Infantil devem ser consideradas estratégias de ensino que possam contribuir com a formação da criança leitora, como a leitura pelo professor de histórias que sejam conhecidas pelas crianças. Esse tipo de prática, que é não a única, possibilita, entre outras coisas, que as crianças se apropriem da linguagem escrita própria a cada gênero textual e vivenciem experiências de escuta atenta e compreensiva.

Além disso, o documento ressalta que, a partir da leitura dos mais variados textos escritos, as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências que propiciam o conhecimento de outras culturas, situadas em outros tempos e espaços diferentes dos seus. Nessa direção, Brandão e Rosa (2010) consideram que não basta apenas que a criança tenha contato direto com os livros, é importante que professor seja o mediador nessa relação entre a criança e esse material.

Conforme ressalta Solé (1998), a importância da leitura realizada por outros se dá pelo fato de que isso contribui para que a criança possa familiarizar-se com a estrutura de vários e diversos tipos de textos e sua linguagem. Nesse sentido, a criança tem a oportunidade de vivenciar desde muito cedo a participação nas diversas formas de atividades de leitura, construindo aos poucos, a ideia de que "o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é, saber ler" (SOLÉ, 1998, p. 55).

De acordo com o RCNEI, a oferta de textos que são considerados mais fáceis e curtos pode ocasionar um empobrecimento nas possibilidades de acesso a uma boa literatura para as crianças. Nesse sentido, o referencial aponta que a leitura é "um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, apoiando-se em diferentes estratégias como seu conhecimento sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão". (BRASIL, 1998, p. 145).

Cabe mencionar também que nesse eixo não encontramos orientações para o trabalho sobre a compreensão de textos com crianças menores de seis anos, o que revela, ao nosso ver, uma significativa ausência, pois, ao conversar com as crianças sobre os textos, o professor pode ajudar os pequenos a construírem significados e ampliarem sua compreensão sobre os textos, além de seus conhecimentos em relação aos gêneros textuais (BRANDÃO; ROSA, 2010). Em relação ao trabalho com a escrita, o RCNEI (1998) aponta os seguintes objetivos:

Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
Práticas de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
Respeito pela produção própria e alheia (BRASIL, 1998, p. 145).

No RCNEI (1998), é apresentado também o relevante papel das práticas de produção de textos desde a Educação Infantil como uma forma de possibilitar às crianças conhecimentos relativos à leitura e à escrita. Tal documento enfatiza que esse trabalho inicialmente seja realizado a partir da linguagem oral, em que, por exemplo, ditar um texto para outra criança é uma forma de participação na construção de textos escritos, mesmo que ainda elas não saibam escrever.

De acordo com essa orientação, Girão e Brandão (2010) defendem que, pelo fato de a criança ainda não saber ler e escrever, não significa que elas não possam produzir textos ainda na Educação Infantil. Uma alternativa que as autoras apontam seria o registro feito por um escriba ou até mesmo pela própria criança com base no que ela já sabe sobre a escrita.

Para tanto, entendemos que é preciso o professor levar em consideração as ideias das crianças no momento de planejar as atividades e as situações didáticas, possibilitando que elas prosperem em seus conhecimentos ao participarem de situações em que a leitura e a escrita estejam associadas aos seus usos e funções sociais.

Assim, destacamos que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil constitui, de fato, um avanço, na medida em que apresenta a concepção de criança como sujeito

produtor de cultura e reconhece a importância que a linguagem, mais especificamente a leitura e a escrita, desempenham na vida das crianças pequenas, sendo possível desde a Educação Infantil um acesso com qualidade à ela.

Embora tenha sido uma referência para nortear as práticas das instituições de Educação Infantil do país, o documento foi alvo de vários questionamentos, como o de que teria assumido uma perspectiva de currículo nacional que desconsiderou as especificidades locais das instituições e que teria desprezado as conquistas políticas para a Educação Infantil, conforme ressalta Kramer (2002).

Além disso, identificamos também que, embora o documento apresente algumas diretrizes para as práticas de ensino de leitura e escrita nessa etapa, não apresenta, por exemplo, orientações claras para o trabalho com a consciência fonológica, o que, ao nosso ver, revela ausências significativas nas orientações do documento sobre o trabalho com esses eixos no dia a dia nas creches e pré-escolas.

O RCNEI, por mais ou menos uma década, foi um dos principais documentos que nortearam as práticas pedagógicas dos professores e profissionais que atuavam na Educação Infantil, até ser publicado em 2009 a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Tal documento foi considerado outro marco importante, não só para as políticas públicas voltadas para essa etapa, mas, sobretudo, para a orientação das práticas de ensino nas creches e pré-escolas brasileiras. É sobre esse documento e o que ele apresenta sobre leitura e escrita que discutiremos mais adiante.

2.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: o que versam sobre ler e escrever na pré-escola?

A primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foi publicada através da resolução CNE/CEB nº 1 de 7 de abril de 1999, e como documento normativo para todas as instituições que atendam crianças de 0 a 6 anos, as DCNEI constituíram-se em um conjunto de normas voltadas para a orientação no que se refere à organização, articulação, desenvolvimento de projetos pedagógicos e propostas curriculares das Instituições de Ensino de Educação Infantil.

Tais Diretrizes trataram o cuidar e o educar como indissociáveis na etapa da Educação Infantil, considerando a criança como sujeito ativo que interage com o mundo através do brincar. Diferentemente da primeira versão das DCNEIs, que não teve significativa divulgação – debates e pesquisas realizadas em diversas Instituições de Educação Infantil do Brasil

apontaram pouca repercussão positiva no contexto educacional –, o MEC publicou em 1999 as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil através da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, buscando retomar as discussões de concepções conceituais e sociopolíticas que envolviam a educação de crianças menores de seis anos de idade (OLIVEIRA, 2011).

Nesse sentido, as novas DCNEI procuraram apresentar de forma mais clara as particularidades da Educação Infantil, buscando contemplar as necessidades de mudanças que foram discutidas ao longo de uma década, desde a primeira publicação desse documento. De acordo com Oliveira (2011), a aprovação desse documento:

[...] reforçou que a proposta pedagógica das instituições de Educação infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 120).

Comparado aos RCNEI, esse documento não aborda de forma explícita o trabalho com as diversas linguagens, mas cita que tais práticas fortalecem os saberes linguísticos específicos de contexto de vida da criança. Sobre leitura e escrita mais especificamente, a primeira versão das DCNEIs não abordavam claramente as orientações sobre as práticas de ensino que envolvem esses eixos, pois menciona-se apenas que:

As Instituições de Educação Infantil devem promover, em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 1999 Art. 3º).

No que se refere ao trabalho com a linguagem, especialmente com os eixos de leitura e escrita, o documento não apresenta claramente o termo "leitura", mas destaca a importância do trabalho com as linguagens oral e escrita, reafirmando, ao longo do documento, que as propostas curriculares das instituições devem garantir às crianças experiências significativas com essas linguagens. Nesse sentido, Brandão e Leal (2013) notam que nesse documento não há claramente orientações para o eixo da alfabetização, se comparado ao eixo do letramento, o que, para elas, revela a ideia implícita de que o acesso mais autônomo ao mundo da escrita deveria esperar para o Ensino Fundamental.

Diferentemente dos RCNEI, as novas DCNEI não apresentam os termos "alfabetização" e "letramento", mas deixam a entender que o trabalho com a linguagem oral e escrita deve ser prazeroso para as crianças. Além disso, há uma ênfase nesse documento sobre o papel das interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação

Infantil. De acordo com as DCNEI, as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem possibilitar 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" (BRASIL, 2009, p. 25).

Diante de uma nova realidade marcada por mudanças no campo da política educacional do Brasil, que amplia através da Emenda Constitucional nº 59/2009 o direito à Educação Básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, foi publicado um parecer (CNE/CEB Nº 20/2009) que consistiu em uma revisão das Diretrizes anteriores, estabelecendo novas orientações para as propostas curriculares de todas as etapas de ensino. Em relação ao que se trata sobre a linguagem escrita na Educação Infantil, o documento apresenta que, de fato, a linguagem escrita é objeto de interesse das crianças e que elas se interessam mesmo antes de entrarem nas instituições de ensino. Ele ainda destaca 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" (BRASIL, 2009, p. 15).

Analisando esse trecho da revisão das Diretrizes, Brandão e Leal (2013) notam que, enquanto no eixo que diz respeito ao letramento as orientações são mais claras sobre o que se é possível fazer, quando se trata sobre a alfabetização essa orientação se torna confusa, ressaltando apenas o que não se deve fazer. Diante disso, as autoras destacam que o documento deixa a entender que há uma evidência na defesa do letramento em detrimento do eixo de alfabetização.

Assim, entendemos que tal documento parece ratificar as tensões que ainda permeiam o cenário da Educação Infantil quando se trata da discussão sobre alfabetização e letramento. Concordamos com Brandão e Leal (2013) com o fato de que não discutir sobre essa temática induz a concordar, de certa forma, com práticas não refletidas e materializadas que fazem parte do cotidiano de muitas classes da Educação Infantil.

No ano de 2010, fruto de discussões entre pesquisadores e a partir das revisões das DCNEI/2009, foi disponibilizado para consulta pública no site do MEC o texto "*A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância*", de autoria de Mônica Correia Baptista do Centro Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O texto fez parte do Programa *Currículo em Movimento* (MEC), que disponibilizou uma série de textos envolvendo a temática sobre currículo na Educação Básica com o objetivo de contribuir para as práticas de professores que atuavam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Segundo Baptista (2010), o trabalho com a linguagem escrita deve considerar a criança como produtora de cultura e o anseio em compreendê-la é fruto da interação dos pequenos com a própria cultura escrita, o que acontece antes mesmo deles entrarem na escola. Além disso, o trabalho com a leitura e a escrita é, acima de tudo, um direito das crianças ampliarem seus conhecimentos.

Os documentos até aqui analisados, ao nosso ver, não trazem explicitamente a discussão sobre alfabetizar e letrar na Educação Infantil, muito embora o letramento seja tratado para enfatizar a importância de prática relacionadas com a função social da linguagem escrita.

Dentro desse contexto de tensões, discutiremos, a seguir, sobre um documento que, tendo como norte as DNCEIs, vem gerando inúmeras discussões e debates no cenário político, ideológico e teórico da Educação Infantil. Com a proposta de uma educação com qualidade e equidade para todas as crianças, a Base Nacional Comum Curricular sinaliza mudanças nesse cenário, buscando orientar as propostas curriculares de toda a Educação Básica, tanto da rede de ensino pública, quanto privada. Entre outras repercussões, a BNCC vem gerando discussões sobre a polêmica relação entre alfabetização e letramento na Educação Infantil. É sobre ela que tentaremos levantar algumas considerações a seguir.

2.2.3 A leitura e da escrita na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: podemos falar em avanço ou retrocesso?

Em nossos apontamentos, buscaremos situar, brevemente, o contexto de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à Educação Infantil e, em seguida, apresentaremos alguns estudos que tiveram como foco a análise da BNCC considerando os eixos de leitura e escrita destinados aos anos finais dessa etapa.

Diante de vários debates no cenário acadêmico e político, o MEC iniciou, no ano de 2014, um processo de consulta pública a estados e municípios com o intuito de definir a BNCC. De acordo com Campos e Barbosa (2015), a defesa de uma base nacional comum foi pautada por uma justificativa de sociedade mais igualitária e mais justa e, no que se refere à Educação Infantil, essa defesa foi de operacionalizar as DCNEI, ou seja, a construção de orientações para que os docentes pudessem desenvolver suas práticas tomando como referência tais diretrizes e levando em consideração as diversas dimensões da infância.

Segundo a BNCC, a concepção que norteou a construção da primeira versão do documento buscou romper com os dois modos extremos de atendimento que marcaram a trajetória da Educação Infantil: o assistencialismo, que desconsidera as especificidades dessa

etapa, e o escolarizante – atribuindo-se, aqui, uma conotação negativa à escola e à escolarização –, que é orientado por práticas do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a primeira versão da BNCC mencionou em seu documento princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil para a configuração e organização de projetos pedagógicos a partir dos direitos de aprendizagem, os quais devem ser garantidos às crianças. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar-se e conhecer-se.

Diante desses direitos de aprendizagens, o documento apresenta o que na Educação Infantil seriam as áreas de conhecimentos, denominadas de "Campos de Experiências" com seus "Objetivos de Aprendizagens".

Desde 2015, ano em que foi lançada a primeira versão desse documento, diversas discussões foram marcadas por polêmicas divergências que se fizeram presentes na trajetória de sua construção, até a sua versão final em 2017, sobretudo no contexto da Educação Infantil. A seguir, apresentaremos um quadro que sintetiza as mudanças relacionadas aos objetivos de aprendizagem e, mais adiante, discutiremos mais detalhadamente sobre essas mudanças.

Quadro 1 – Objetivos de Aprendizagem relacionados à área de linguagem na Educação Infantil nas versões da BNCC

1ª Versão: "Escuta, fala pensamento e imaginação"	2ª Versão: "Escuta, fala pensamento e imaginação"	3ª Versão: "Oralidade e escrita"	Versão definitiva: "Escuta, fala pensamento e imaginação"
(EIEFPOA001) Conviver com crianças, jovens e adultos usuários da sua língua materna, de LIBRAS e de outras línguas e ampliar seu conhecimento sobre a linguagem gestual, oral e escrita, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação.	(EICPEF01) Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não).	(EI03OE01) 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.	(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.
(EIEFPOA002) Brincar, vocalizando ou verbalizando, com ou sem apoio de objetos, fazendo de memória ou de invenção de palavras, usando e ampliando seu repertório verbal.	(EICPEF02) Inventar enredos para brincadeiras, histórias, poemas, canções, roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos e o personagens.	(EI03OE02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	(EI03OE02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EIEFPOA003) Explorar gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos significados e dos sentidos das palavras nas falas, parlendas, poesias, canções, livros de histórias e outros	(EICPEF03) Ditar textos orais ao/a professor/a, individualmente ou em grupo.	(EI03OE03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	(EI03OE03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

gêneros textuais, aumentando gradativamente sua compreensão da linguagem verbal.			
(EIEFPOA004) Participar ativamente de rodas de conversas, de relatos de experiências, de contação de histórias, elaborando narrativas e suas primeiras escritas não convencionais ou convencionais, desenvolvendo seu pensamento, sua imaginação e as formas de expressá-las.	(EICPEF04) Produzir suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa.	(EI03OE04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	(EI03OE04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EIEFPOA005) Comunicar desejos, necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas, utilizando a linguagem verbal ou de LIBRAS, entendendo e respeitando o que é comunicado pelas demais crianças e adultos.	(EICPEF05) Levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita: frases, palavras, espaços em branco, sinais de pontuação e outras marcas, compreendendo que a escrita é uma representação da fala.	(EI03OE05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escreba.	(EI03OE05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escreba.
(EIEFPOA006) Conhecer-se e construir nas interações variadas possibilidades de ação e de comunicação com as demais crianças e com adultos, reconhecendo aspectos peculiares a si e aos de seu grupo de pertencimento.		(EI03OE06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	(EI03OE06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
		(EI03OE07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de configuração gráfica e de leitura.	(EI03OE07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de configuração gráfica e de leitura.
		(EI03OE08) Identificar gêneros textuais mais frequentes, recorrendo a estratégias de configuração gráfica do portador e do texto e de ilustrações nas páginas.	(EI03OE08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
		(EI03OE09) Levantar hipóteses em relação à linguagem	(EI03OE09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita,

		escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
--	--	---	--

Fonte: A Autora (2020).

Na primeira versão, ou documento preliminar, a BNCC para a Educação Infantil apresentou suas orientações com base nas crianças de zero a cinco anos de idade, embora em alguns momentos o texto mencione as crianças de seis anos. Nessa versão, não se propõe divisão entre creche e pré-escola, ressaltando apenas que os conhecimentos relativos à matemática, ciências humanas e da natureza e linguagem deveriam fazer parte dos campos de experiências, que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Traços, sons, cores e imagens. Dentre esses, as nossas considerações serão direcionadas a partir de agora para o campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação, por tratar mais especificamente sobre linguagem escrita na Educação Infantil. Sobre o trabalho com as diversas linguagens, a BNCC (BRASIL, 2015) aponta que:

Em todos os campos de experiências da Educação infantil, os vários tipos de linguagem estão presentes: a verbal, a corporal, a musical, a visual etc. As linguagens, de grande complexidade e constituidoras de subjetividade humana, são instrumentos de expressão, de representação, de interação, de comunicação, de pensamento, de apreciação estética, de construção de conhecimentos, além de se configurarem também como um campo de conhecimentos. (BRASIL, 2015 p. 21).

Morais (2015) realizou uma análise da primeira versão do documento e, a partir disso, ressaltou que nessa primeira versão da BNCC a proposta de ensino para a linguagem escrita aconteceu de forma mais superficial em meio às demais linguagens, o que, para o autor, representa uma intencionalidade de não indicar um ensino relacionado à compreensão da escrita alfabética e de produção e compreensão de gêneros textuais na Educação Infantil.

Além disso, Moraes (2015) apontou que o trabalho com a linguagem escrita foi pouquíssimo mencionado nessa versão inicial da Base, em detrimento da linguagem oral, o que para ele seria uma demonstração de falta de compromisso de assegurar no espaço escolar que as crianças menores de seis anos de idade tivessem acesso às práticas letradas, que envolvam o trabalho com a escrita e a leitura, bem como com a produção e compreensão de gêneros textuais escritos.

Embora seja apenas a versão inicial do documento, entendemos que o espaço destinado às orientações para o trabalho com a leitura e a escrita pareceu muito superficial. Diante disso, podemos inferir que, quando o documento não menciona claramente orientações sobre o trabalho com a leitura e a escrita, deixa implícito uma concepção de que esse trabalho deveria

ser evitado na Educação Infantil. Além disso, cremos que não basta que a Base defina apenas "Campos de Experiências" e "Objetivos de Aprendizagem", mas que apresente clareza sobre uma proposta pedagógica para o trabalho com a leitura e a escrita nessa etapa.

Diante desse contexto, a segunda versão da Base foi divulgada em 2016 e, durante o seu processo de elaboração, o MEC contratou consultores para que pudessem acompanhar o processo de discussão e apresentassem um parecer técnico contendo algumas orientações para subsidiar professores e gestores com vista a uma melhor compreensão quanto aos "Objetivos de Aprendizagens", tendo como eixos norteadores desses objetivos as interações e brincadeiras, conforme está proposta pelas DCNEIs (BRASIL, 2009).

Nessa versão, os "Objetivos de Aprendizagem" estão organizados em três subgrupos etários: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Conforme apresenta o Quadro 1, a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016) para a Educação Infantil trouxe pequenas mudanças com relação aos Objetivos de Aprendizagem do Campo de Experiência "Escuta, fala pensamento e imaginação". Para Moraes e Nascimento (2018):

A segunda versão foi uma extensão da primeira e investiria mais em explicar sobre a relação a relação da BNCC com as diretrizes curriculares da Educação Infantil, abordando cinco aspectos: "princípios da Educação Infantil" (éticos, políticos e estéticos); "cuidar e educar"; "interações e brincadeiras"; "seleção de práticas, saberes e conhecimentos"; e "centralidade das crianças". De acordo com aquela versão da BNCC, esses itens embasariam as relações pedagógicas, os cuidados, as metodologias e proposições da gestão da instituição e do grupo de crianças. (MORAIS; NASCIMENTO, 2018, p. 8).

Nesse sentido, nota-se que, embora a segunda versão da BNCC para a Educação Infantil exibisse um texto mais detalhado, que nos permitiu ter uma melhor compreensão sobre quais conhecimentos precisariam estar presentes nas experiências das crianças, ainda houve pouca visibilidade no que se refere às aprendizagens esperadas para o trabalho com a linguagem escrita, com a leitura e com a produção e compreensão de gêneros textuais nessa etapa.

Isso vem reafirmar o que temos pensado e discutido sobre alfabetizar e letrar na Educação Infantil, ou seja, ainda é muito confuso para alguns o direito das crianças menores de seis anos de idade de vivenciarem práticas que envolvam o ensino da leitura e da escrita desde a Educação Infantil.

Assim como aconteceu nas versões anteriores, a divulgação da terceira versão foi acompanhada de uma série de críticas e de várias polêmicas, principalmente na parte que se refere à Educação Infantil. Diante de um contexto político marcado pela mudança de presidente

do Brasil, bem como do Ministério da Educação, outra equipe técnica entrou em cena e foi responsável pela redação da mais nova versão da BNCC, que foi bastante criticada, principalmente pelo fato de não ser disponibilizada para consulta pública.

Uma das mudanças mais significativas (ver o Quadro 1) foi em relação à mudança de título do campo de "Escuta, fala, pensamento e imaginação" para "Oralidade e escrita", o que acarretou várias divergências entre pesquisadores e especialistas da área.

Diante disso, um abaixo-assinado liderado por assessores da primeira versão e coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil⁵ questionou a dimensão "escolarizante" desse documento. Esse abaixo-assinado mencionava, entre outras questões, que a terceira versão da BNCC para a Educação Infantil dava ênfase aos conhecimentos disciplinares, o que, na visão do grupo, representava um atraso para essa etapa. Outra questão apontada pelo grupo foi a mudança do Campo de Experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" para "Oralidade e Escrita", o que para eles significou não apenas uma mudança de título, mas de concepção.

A partir de uma pesquisa mais recente das três versões da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016 e 2017), Morais e Nascimento (2018) constataram que, em todas elas, o direito de as crianças menores de seis anos de idade avançarem em seus conhecimentos relativos à leitura, à escrita e à produção e compreensão de textos escritos na Educação Infantil sempre foi minimizado.

Diante de todo contexto até aqui exposto, entendemos, assim como Morais e Nascimento (2018), que a análise dessas três versões confirmou que, infelizmente, ainda estamos distantes de proporcionar às crianças da Educação Infantil, principalmente das escolas públicas, o direito de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da produção e compreensão de textos, antes mesmo dos seis anos de idade.

Nesse sentido, entendemos a importância de um ensino que seja pautado por práticas nas quais a criança possa, por exemplo, brincar com as palavras e com suas dimensões sonoras e gráficas. Além disso, chamamos a atenção para o fato de que é fundamental iniciar o trabalho com a leitura e a escrita desde a Educação Infantil, por meio de práticas de ensino que possibilitem à criança vivenciar significativamente esse contato.

⁵ O projeto "Leitura e Escrita na Educação Infantil" é uma parceria firmada entre a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), tendo como foco o debate sobre o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita.

Diante de muitas críticas e debates, volta a entrar em cena o título do Campo de Experiência: "Escuta, fala, pensamento e imaginação" na versão definitiva da BNCC publicada em 20/12/2017. Em caráter de mudança em relação à terceira versão, no que se refere aos Objetivos de Aprendizagem desse Campo de Experiência, observamos, por exemplo, que o objetivo (EI03OE08) que tratava sobre "Identificar gêneros textuais mais frequentes, recorrendo a estratégias de configuração gráfica do portador e do texto e de ilustrações nas páginas" (BRASIL, 2017, p. 47) foi alterado para "Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)" (BRASIL, 2017, p. 50).

Assim, enfatizamos, mais uma vez, que em todas as versões da Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil ficou claro que parece existir certa aversão à leitura e à escrita na Educação Infantil, pois foi possível perceber, através da trajetória de construção desse documento, que não se assume de fato quais os objetos de conhecimento que devem ser priorizados em relação à leitura, à escrita e à produção e compreensão de textos para as crianças menores de seis anos de idade.

Como destacam Moraes e Nascimento (2018), a ausência de uma proposta curricular colabora para que o que se ensina a alunos de um mesmo ano seja imprevisível, e isso deixa margem para que, por exemplo, ocorra a grande invasão dos grupos privados que vendem seus apostilados escolares e sistemas de ensino para a rede pública, que ditam como deve ensinar e avaliar. Toda essa discussão tem colaborado para a nossa compreensão sobre a pesquisa que ora propomos: os usos de livros didáticos nas práticas de ensino de leitura e escrita na educação

2.3 Livros didáticos e apostilados escolares e o ensino de leitura e escrita na Educação Infantil: algumas considerações

De acordo com Oliveira (2011), o século XX foi marcado por diversas transformações sociais, sobretudo no contexto educacional da Educação Infantil brasileira. Entre essas, destaca-se, conforme a autora, o surgimento de um produto importado europeu: o "Jardim de Infância" que recebeu inúmeras críticas por trazer apenas o significado de cuidado, assemelhando-se com os asilos franceses. Por outro lado, de acordo ainda com a autora, outros defendiam que a criação desses estabelecimentos traria vantagens no que se refere ao desenvolvimento infantil, sobre a forte influência do movimento escolanovista.

Conforme já mencionado em outros momentos da escrita deste estudo, a trajetória histórica da Educação Infantil foi marcada pelo atendimento a creches e pré-escolas pelo viés assistencialista, passando pela perspectiva compensatória e, nos dias atuais, sendo marcado pela concepção educativa que envolve o cuidado e a educação. Como não se trata de um processo linear, as perspectivas anteriores podem perdurar atualmente, ainda que não exclusivamente.

Nesse sentido, Barbosa (2006) destaca que, a partir da década de 1970, a Educação Infantil começou a ser mais visibilizada no contexto das políticas e teorias educacionais, momento esse no qual o poder público passou a realizar também mais investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças pequenas.

A partir da Constituição Federal de 1988, que define o atendimento institucionalizado às crianças como direito social (Art. 208), inaugura-se no Brasil um extenso processo de transformação do caráter assistencial para o educacional. Tudo isso desencadeou uma série de discussões sobre o tipo de trabalho pedagógico adequado a essa etapa, sua normatização e a revisão da formação de professores, tendo em vista a especificidade da Educação Infantil.

É nesse contexto, anteriormente descrito, o qual foi caracterizado sob um novo olhar para as práticas na Educação Infantil, sustentada pela ideia de que as crianças das camadas mais pobres sofriam de "privação cultural" (OLIVEIRA, 2011) e que necessitariam de um atendimento educacional na etapa pré-escolar da rede pública que propiciasse superar as condições sociais a que estavam sujeitas. Nesse ponto de vista, algumas propostas pedagógicas para essa etapa pareciam sugerir uma estimulação precoce e o preparo para a alfabetização (OLIVEIRA, 2011) das crianças que frequentavam a Educação Infantil.

Nesse cenário, predominou o discurso de "maturidade para a alfabetização", ou seja, para aprender a ler e a escrever, a criança necessitaria de um "amadurecimento" de algumas habilidades necessárias a essa aprendizagem (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 14). Tais habilidades consistiam em exercícios de desenvolvimento perceptivo-motor, nos quais as crianças teriam que, por exemplo, cobrir pontilhados e copiar letras, ligar um figura à outra, já que esse tipo de atividade contribuiria para a criança estivesse "pronta" para aprender a ler e a escrever em momentos subsequentes.

Conforme destacam Brandão e Carvalho (2010), as "tarefas" com lápis e papel na Educação Infantil passaram a ser muito utilizadas pelos professores por volta dos anos 1970 nas práticas de ensino de leitura e escrita, esse tipo de atividade é ainda bastante utilizado em turmas de Educação Infantil tanto em escolas da rede privada quanto pública.

Além disso, Brandão e Carvalho (2010) destacam que as "tarefas" ou "fichas de atividades" eram vistas como um recurso importante para essa etapa de ensino, pois seriam um

prova para a sociedade de que as crianças da Educação Infantil não iam para a escola apenas para brincar.

É muito comum observarmos nos dias atuais, nas rotinas das turmas da Educação Infantil, o uso de cadernos escolares, de livros didáticos e apostilados escolares, que, cada vez mais, vêm ganhando espaço nas redes públicas como recurso para ensinar as crianças a ler e a escrever na pré-escola.

Segundo Chartier (2012), a partir da década de 1960, as mudanças do ponto de vista em relação à Educação Infantil e à chegada de novas ferramentas ao ambiente escolar e discussões propostas pela psicologia do desenvolvimento permitiram aos pais das crianças pequenas prestigiar os primeiros rabiscos e os novos instrumentos de escrita (lápiz coloridos e cadernos) que começaram a ser manipulados desde a tenra idade.

Em um estudo sobre a temática de cadernos escolares, Peres (2012) analisou um quantitativo de 119 cadernos de crianças que estavam em processo de alfabetização, no período de 1940 a 2000, e apontou como resultado que tais instrumentos registraram o processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita de uma forma bastante padronizada, ou seja, a cópia de sílabas e palavras foram atividades centrais e muito recorrente nos cadernos das crianças.

Mais do que um recurso muito utilizado há muito tempo nas salas de aula, os cadernos escolares fornecem testemunhos valiosos sobre os tipos de exercícios, de práticas pedagógicas e dos desempenhos dos alunos no contexto da sala de aula, articulando o "fazer" do aluno com "fazer" do professor (CHARTIER, 2002; 2007).

Tal recurso, nos dias atuais, é ainda muito empregado desde a Educação Infantil até às demais etapas de ensino, e continua sendo visto como umas das "provas", principalmente para a família, de que as crianças vão para escola não apenas brincar, mas também para estudar. Nas salas de aula de Educação Infantil das redes públicas de ensino, assim como os cadernos escolares, outros recursos, como livros didáticos e apostilados escolares, têm sido alvo de várias discussões, sobretudo marcadas por questionamentos a respeito de sua relevância nesses espaços.

2.3.1 O livro didático na Educação Infantil e sua relação com o ensino da leitura e da escrita

De acordo com Freitag, Motta e Costa (1987), a história do livro didático no Brasil se desenvolve e tem suas primeiras iniciativas a partir da década de 1930, por meio da distribuição de obras de interesse educacional pelo Instituto Nacional do Livro (INL), órgão vinculado ao

MEC. Os autores ainda destacam que o decreto de Lei nº 1.006, de 30/12/1938, decide pela primeira vez o que deve ser entendido por livro didático, ou seja, são livros que apresentariam "a matéria das disciplinas constante nos programas escolares" (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 6).

Conforme destacam ainda Freitag, Motta e Costa (1987), a partir desse mesmo decreto é criada a Comissão do Livro Didático (CNLD) no Brasil, estabelecendo de fato a primeira política pública para o controle de produção e circulação de Livros Didáticos no Brasil, cabendo a essa comissão examiná-los e avaliá-los.

Nessa direção, os autores ainda descrevem que, em meados dos anos de 1980, é lançado o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF), que assume as atribuições de gerenciamento dos recursos financeiro dos livros didáticos no país. Como apontam Freitag, Motta e Costa (1987), mais tarde, cinco anos depois, pelo Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o PLIDEF é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trazendo uma série de mudanças, como a indicação do livro pelo professor e um aperfeiçoamento na qualidade desses materiais, o que conseqüentemente torna esse material mais durável.

Nessa direção, o PNLD constitui, até então, um programa do governo federal que distribui gratuitamente e avalia os livros didáticos destinados aos alunos da rede pública de ensino desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. De acordo com Albuquerque e Ferreira (2020), a partir do ano de 1996, o Ministério da Educação (MEC) passou a se preocupar com a qualidade desses materiais, o que resultou na implantação de alguns critérios para avaliá-los. Entre os critérios estabelecidos, as autoras apontam que, inicialmente, eles se relacionavam a questões de ordem conceitual e política, mas, logo depois, os de ordem metodológica também foram incorporados.

Atualmente, com nova nomenclatura, o PNLD agora denomina-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático – resultado da unificação das ações do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – é destinado a avaliar e distribuir obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma gratuita às escolas da rede públicas e instituições sem fins lucrativos (BRASIL, 2018). Não é nosso objetivo discutir as mudanças inauguradas por esse novo PNLD, mas sinalizamos que elas não se resumiram a esses aspectos, instituindo questões bastante polêmicas, como a escolha dos livros pelas redes de ensino e não mais pelos professores.

Nesse sentido, a polêmica que envolve o livro didático é evidenciada nos movimentos históricos de utilização desse recurso, principalmente no contexto da alfabetização, como é o caso das antigas e tradicionais "cartilhas de alfabetização" que eram utilizadas como recurso

para o ensino-aprendizado inicial da leitura e da escrita. Segundo Mortatti (2000), a partir do século XIX que se observou-se o início de um movimento de escolarização das práticas de ensino de leitura e escrita, em que as "cartilhas de alfabetização" vão se consolidando como um instrumento de concretização dos métodos e concepções sobre alfabetização.

Mortatti (2000) ainda discorre que, a partir da década de 1980, passou-se a questionar a necessidade dos métodos e das cartilhas de alfabetização, em virtude da intensa divulgação dos pensamentos construtivistas e interacionistas sobre a alfabetizar. Conforme ressaltam Peres e Ramil (2018), embora apresentando a mesma finalidade, a de servir de suporte para ensinar a ler e a escrever, os livros didáticos ao longo da história da alfabetização têm sido nomeados de várias formas, a depender da época, das concepções e das propostas metodológicas nas quais foram e são produzidos, passando pelos nomes de “cartilha”, “pré-livro” e “livros didáticos de alfabetização”.

No contexto atual, como já dissemos na introdução, foi divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) o polêmico edital nº 02/2020, que tem o como objetivo lançar processo de convocação e aquisição de obras literárias, didáticas e pedagógicas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), contemplando a adoção de livros didáticos destinados a crianças – além de professores e gestores – da Educação Infantil, a partir de 2022.

Adentrando para o cenário em que a polêmica relação entre alfabetização e letramento na Educação Infantil causa ainda muitas divergências sobre se realmente deve ou não ensinar as crianças menores de seis anos a ler e a escrever, o ensaio de Brandão e Silva (2017) problematiza o uso de livro didático nessa etapa de ensino.

De acordo com esses autores, não há consenso sobre a pertinência de adoção ou não desse recurso na Educação Infantil, o que exige por parte de professores, gestores e os formuladores de políticas públicas uma postura reflexiva e crítica frente ao uso desse material. Entre as várias discussões mediadas pelo uso do livro didático na Educação Infantil, os autores apontam que, por um lado, existem os que defendem que a adoção desse recurso seria importante pelo fato de que, na ausência de um currículo⁶ mais específico para essa etapa, esses materiais possibilitariam uma uniformidade quanto aos conteúdos a serem ensinados.

Por outro lado, os que não defendem o uso de livros didáticos na Educação Infantil argumentam que isso "diminuiria a possibilidade de tratar os temas de forma mais contextualizada, partindo de interesses mais genuínos e particulares de um determinado grupo de crianças" (BRANDÃO; SILVA, 2017, p. 441). Outro argumento contrário à adoção de LD

⁶ Na época da escrita desse ensaio, a BNCC não havia ainda sido aprovada.

apontado pelos autores seria o de que esse material geralmente propõe uma enorme quantidade de atividades a serem realizadas pelas crianças, o que pressupõe considerar quantidade de tempo que elas passam sentadas fazendo tais atividades, o que pode contribuir para que o trabalho com os demais aspectos essenciais ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil sejam comprometidos.

Assumindo a posição de que a adoção de livros didáticos na etapa da Educação Infantil não é indispensável, Brandão e Silva (2017) chamam atenção para o fato de que, antes de tudo, é preciso refletir e questionar sobre a qualidade e as concepções que esses recursos carregam.

Diante de toda essa discussão, entendemos que tanto as concepções quanto as práticas de ensino inicial da leitura e da escrita, especialmente nos anos finais da Educação Infantil, vêm passando por diversas mudanças, que, ao nosso ver, têm influenciado na construção de novas propostas pedagógicas, como as que temos observado nas proposições de materiais pedagógicos, como é o caso dos livros didáticos.

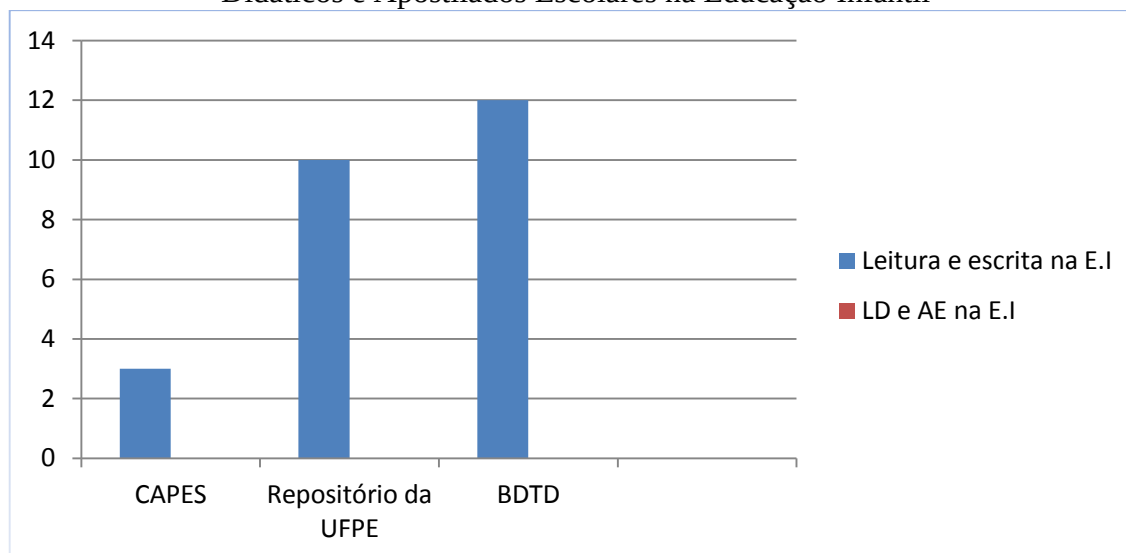
Partindo desse debate, achamos imprescindível explorar algumas produções científicas que se relacionam com o nosso objeto de estudo. Para tanto, mapeamos, inicialmente, as produções de dissertações e teses produzidas pelos Programas de Pós-Graduação no Brasil que abordam as temáticas Leitura, Escrita, Livros Didáticos e Apostilados Escolares na Educação Infantil. Utilizamos as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco (RI-UFPE). Nossas buscas no banco da CAPES, no Repositório da UFPE e na BDTD foram realizadas englobando os últimos de 10 anos. Já nos trabalhos da ANPED, optamos por investigar as últimas 16 reuniões, ou seja, um recorte temporal de 20 anos, a partir de dois GT's (07 e 10). Averiguamos também os anais do I e II CONBALF (o III estava indisponível na ocasião do levantamento).

Para ter acesso aos trabalhos publicados em eventos, recorreremos aos anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT's 07 (Educação de crianças de 0 a 06 anos) e 10 (Alfabetização, leitura e escrita) e dos I e II Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF). No caso de artigos publicados em periódicos científicos, consultamos a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Portal de Periódicos da CAPES.

Ressaltamos que a opção por utilizar tais bases de dados justifica-se pela preocupação de acessar um maior número de produções que se aproximassem com nosso objeto de estudo, pois ainda é escasso o número de trabalhos sobre a temática de livros didáticos na Educação Infantil. A fim de ampliar o conhecimento sobre a temática, realizamos um levantamento das

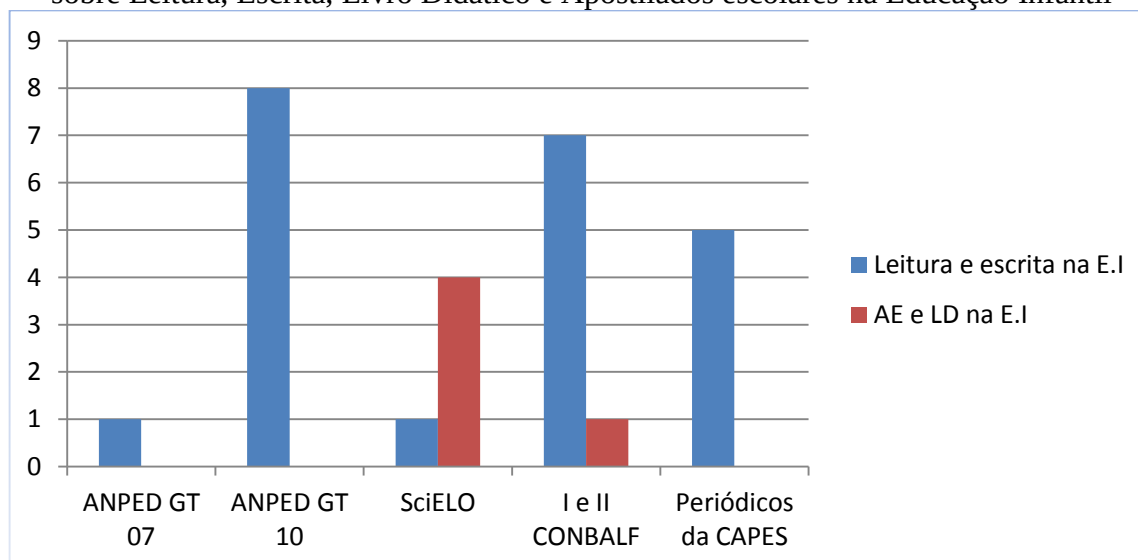
produções acadêmicas utilizando os seguintes descritores: "Leitura e Escrita na Educação Infantil", "Livro Didático na Educação Infantil", "Apostilado Escolar na Educação Infantil". Os resultados desse levantamento podem ser observados nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Produções acadêmicas de teses e dissertações sobre Leitura, Escrita, Livros Didáticos e Apostilados Escolares na Educação Infantil



Fonte: A Autora (2020).

Gráfico 2 – Produções acadêmicas de artigos e trabalhos publicados em eventos científicos sobre Leitura, Escrita, Livro Didático e Apostilados escolares na Educação Infantil



Fonte: A Autora (2020).

Para uma melhor organização e compreensão dos dados, dividimos as análises dos trabalhos encontrados em duas partes: uma relacionada à temática Leitura e Escrita e outra sobre livros didáticos e apostilados escolares.

2.3.2 Considerações sobre os estudos que abordam as temáticas Leitura e Escrita na Educação Infantil

Com essa temática, encontramos um total de 35 produções, sendo 16 dissertações, 2 teses, 1 artigo e 16 trabalhos publicados em eventos. Em relação às dissertações, chamou-nos atenção a de Moura (2016), que analisou as concepções de oito crianças sobre alfabetização e, para isso, realizou observações participante das aulas em uma turma do 2º período da Educação Infantil. O estudo revelou, a partir das narrativas das crianças, que elas apresentavam interesse por ler e escrever, mesmo que ainda não o realizassem de forma convencional. Esse resultado vai ao encontro do que pretendemos defender sobre o trabalho com a leitura e a escrita desde a Educação Infantil, ou seja, a questão não é alfabetizar as crianças, mas, sim, de inseri-las em práticas que levem em consideração o contexto letrado em que elas vivem, sem desconsiderar, é claro, as especificidades dessa etapa escolar.

O estudo de Bruno (2013) debate uma pesquisa histórica que analisou o contexto de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil na rede municipal de Paranaíba/MS no período de 1989 a 2006. O objetivo geral dessa pesquisa foi contribuir para o entendimento da história da alfabetização e letramento na Educação Infantil no contexto da referida rede de ensino. Para isso, a autora reuniu diversas fontes documentais, tais como: atas, decretos, cadernos de planos de aula, fotografias, atividades utilizadas pelas professoras, além de entrevistas com uma ex-diretora de creche e oito ex-professoras que atuavam na Educação Infantil da rede municipal de Paranaíba.

Como resultados, o estudo apontou que historicamente as práticas tradicionais de alfabetização, tais como os métodos analíticos e sintéticos, estiveram presentes na Educação Infantil e como recursos foram observados os usos de coleções de livros, cartilhas, atividades com treino motor. Por outro lado, percebeu que, ao longo dos anos, as práticas de ensino com a leitura e a escrita sofreram influências dos estudos da Psicogênese da Escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky.

Relacionando-se com o nosso objeto de estudo, essa pesquisa apontou (embora não fosse o seu foco) que a presença de livros didáticos e das cartilhas de alfabetização sempre foi algo recorrente na Educação Infantil – pelo menos, no contexto estudado – e que a adoção desses materiais ainda continua, agora com mais força, sobretudo nas redes públicas de ensino. Conforme destacam os estudos de Brandão e Silva (2017), a adoção desses materiais nessa etapa de ensino é um tema que deve ser discutido com cautela pela comunidade escolar, pois envolve várias outras questões que devem ser levadas também em consideração, como o

currículo específico para a Educação Infantil e o lugar que o ensino da leitura e da escrita tem ocupado nas práticas de ensino.

Entre as produções que tratam mais especificamente sobre as concepções e práticas de ensino de leitura e de escrita, encontramos os estudos de Miguel (2015), Aquino (2007) Sousa (2016), Lima (2010), Alves (2010), Batista (2011), Souza (2011), Druzian (2012) e as teses de Cabral (2013) e Lucas (2009). Esses estudos, de maneira mais geral, apontaram que, apesar de algumas pesquisas revelarem práticas baseadas nas perspectivas tradicionais que valorizavam a repetição e a memorização das letras e sílabas, a maioria enfatizou que as concepções e as práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil estão se distanciando da preparação das crianças para a alfabetização no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, vale destacar as pesquisas de Girão (2011) e Costa (2012), que tratam sobre as concepções e práticas de produção de textos nessa etapa. Tais pesquisas, que tiveram como objeto de estudo as produções de textos na Educação Infantil, apontaram que tanto os documentos curriculares, como as formações iniciais e continuadas para os professores que trabalham com crianças menores de seis anos pouco têm contribuído para a reflexão e ampliação dos docentes sobre o trabalho com textos escritos.

Já nos trabalhos publicados na ANPED, encontramos no GT 07 1 trabalho que discute sobre leitura e escrita na Educação Infantil. Embora o recente trabalho de Neves e Corsino (2017) trate sobre esse tema, as autoras não discutiram sobre as concepções e/ou práticas de ensino, mas, sim, a respeito das produções científicas sobre leitura e escrita no período de 1973 a 2013. Como resultados, foi exposto que há um certo distanciamento entre a quantidade de dissertações e teses com relação à quantidade de artigos publicados, bem como a grande diferença de publicações com a mesma temática nos GTs 07 e 10 da ANPED, o que indica uma carência nas divulgações das pesquisas.

Isso foi o que também observamos em relação às produções em ambos os GT's, e o que as autoras destacam como resultados em seu estudo parece revelar também uma divergência de concepções sobre ler e escrever na Educação Infantil, ou seja, parece-nos que seria, de certo modo, "proibido" nesses espaços debater sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita com as crianças menores de seis anos. Nos anais do I e II CONBALF, os trabalhos discutiram basicamente as mesmas questões, como concepções e práticas de ensino de leitura e escrita e produção de textos na Educação Infantil.

2.3.3 Considerações das produções acadêmicas sobre livros didáticos e apostilados escolares na Educação Infantil

O quantitativo de trabalhos encontrados sobre a temática Livros Didáticos e Apostilados Escolares na Educação Infantil restringiram-se a 3 artigos na plataforma do SCieLO e apenas 1 trabalho nos anais do II CONBALF. Portanto, não foi encontrado, até o momento desse levantamento (ver os gráficos 1 e 2), nos bancos de dados explicitados, teses ou dissertações que tratassem sobre o objeto de estudo em questão.

Sobre os trabalhos localizados na SCieLO, dois deles – Adrião, Damasio e Sardenha (2013) e Correa e Adrião (2014) – são voltados para discussão sobre o contexto de adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de Educação Infantil da cidade de São Paulo). Já o artigo de Brandão e Silva (2017) trata especificamente sobre ensino da leitura e da escrita e a adoção de livros didáticos na Educação Infantil.

O estudo de Adrião, Damasio e Sardenha (2013) teve como objetivo analisar informações que foram geradas através de questionários aplicados a 314 professores que atuavam na Educação Infantil em municípios paulistas em relação à adoção de apostilados escolar.

Os resultados desse estudo apontaram que a maior parte dos professores entrevistados (69%) defenderam o uso do material apostilado, principalmente os que lecionavam na pré-escola. Como hipótese para esse resultado, as autoras indicam a aproximação dessa etapa com o Ensino Fundamental em um contexto de obrigatoriedade da alfabetização até os oito anos de idade. Outro resultado revelado foi o de que, embora a maioria dos docentes considerasse importante a utilização desses recursos, declararam que o material precisaria ser complementado com recursos alternativos que foram propostos por eles mesmos.

As referidas autoras apontam que uma das causas do crescente número de adoção dos sistemas privados de ensino seria consequências do processo de descentralização da educação brasileira e da municipalização da oferta da educação básica. De acordo com esse grupo de pesquisadoras, em virtude de buscar melhorias para os desempenhos das escolas, as empresas privadas que vendem seus produtos educacionais encontraram brechas através da promessa de suprir as deficiências produzidas pela falta de implantação de políticas educacionais.

Outra questão considerada nesse estudo pelas autoras seria a dupla desqualificação profissional dos docentes. Por uma lado, a adesão desses materiais pelas secretarias municipais de ensino com a justificativa de que há uma baixa qualidade na formação dos professores. Por outro, as orientações contidas nos materiais que são ofertados nos cursos de qualificação desses

profissionais, que se apoiam nas ideias de que as escolas e os gestores públicos não sabem como organizar adequadamente as rotinas escolares, os conteúdos e as atividades destinadas à Educação Infantil.

Conforme Adrião, Damasio e Sardenha (2013), tais discursos são perpetuados pelos representantes das empresas, mídias ou de fundações que patrocinam esse tipo de política. Nesse sentido, indicam ainda que esses tipos de pronunciamentos enfatizam como estratégias importantes para a melhoria da educação a adoção de apostilados escolares com aulas e rotinas pré-definidas.

O artigo escrito por Correa e Adrião (2014) analisou apostilados produzidos por duas empresas que produzem materiais educacionais para a Educação Infantil em municípios paulistas no ano de 2012. Os resultados revelaram que o material apostilado das duas empresas parece conceber que os professores são incapazes de compreender as informações contidas nesses materiais, pois na maior parte das atividades são usados comandos indicando como exatamente devem ser realizadas. Em relação às atividades, as autoras observaram que há uma ênfase na reprodução de letras e números e uma fragmentação dos conteúdos baseada nas áreas de conhecimentos. Ressaltaram também que as atividades propostas por esses materiais parecem semelhantes às do Ensino Fundamental.

Sobre esses resultados, as pesquisadoras destacaram que os exercícios desses apostilados apontaram para uma ênfase direcionada ao processo de alfabetização, sem garantir que elas possam, de fato, contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, pois tais atividades não possibilitavam que as crianças narrassem fatos e acontecimentos ou brincassem com as palavras. Nesse sentido, o uso desses materiais padronizados parece possuir uma tendência de propor rotinas mais rígidas, levando os professores a organizarem o seu trabalho em função das atividades contidas nesses apostilados, colocando em risco a autonomia docente.

Já o ensaio de Brandão e Silva (2017) discute sobre o ensino da leitura e da escrita e o uso do livro didático na Educação Infantil. Para isso, os autores tomam como objeto de análise a proposta do Programa Alfa e Beto Pré-Escola com base nas atividades do "Meu Livro de Atividades". Nesse sentido, o estudo apontou uma quantidade enorme de atividades que as crianças precisariam realizar, cerca de 400 e 480 para o Pré1 e Pré 2, respectivamente. Além disso, tais atividades eram bastantes repetitivas, pois as crianças deviam responder mecanicamente, sem qualquer estímulo para a reflexão. Além disso, pareciam desinteressantes para as crianças, visto que não consideravam as especificidades dessa faixa etária.

Por fim, o trabalho de Gomes e Moraes (2015) avaliou oito apostilados do Sistema de Ensino Aprende Brasil destinados às crianças de 4 e 5 anos, que foram adquiridos pelas escolas públicas da rede de Recife-PE, no ano de 2014. Nesse caso, foram analisadas atividades relativas à leitura e produção textual na Educação Infantil.

Em relação às atividades voltadas aos gêneros textuais e à leitura, foi observado que havia pouca variedade e, principalmente, uma má qualidade apresentada, pois, segundo os autores, os textos propostos eram artificiais desprezando o contexto real das crianças. Nesse sentido, os pesquisadores apontaram a fragilidade desses recursos e, em uma análise comparativa, perceberam que havia mais propostas de atividades nos materiais voltado para crianças de quatro anos do que o que era destinado para as de cinco anos, o que, na visão de Gomes e Moraes (2015), parecia ser reflexo da produção dos materiais por autores diferentes.

É válido destacar que, ao analisarmos as produções que se aproximam do nosso objeto de estudo, não encontramos pesquisas que tratem sobre os usos que os professores fazem de livros didáticos e apostilados escolares na etapa da Educação Infantil. De maneira geral, as pesquisas que identificamos apontam elementos que nos fazem pensar que esses materiais estão inseridos em uma lógica mercantil, que carregam saberes que são considerados legítimos a serem ensinados para as crianças.

Com relação ao livro didático, embora tenhamos conhecimento de estudos que abordem essa temática no contexto da Educação Infantil, como o de Brandão e Selva (1999), que analisou atividades relacionadas à resolução de problemas matemáticos propostas em alguns livros didáticos, salientamos que, em nossas buscas, não encontramos estudos que abordassem a discussão sobre o uso do livro didático como recurso para o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, o que enfatiza a relevância da nossa pesquisa.

Diante disso, acreditamos que o nosso estudo, cujo objetivo geral que é investigar os usos de um livro didático na construção de práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores(as) que atuam no último ano da Educação Infantil, poderá ampliar as discussões até aqui propostas e contribuir para uma melhor compreensão do uso desse recurso nas salas de aula das escolas públicas nos dias atuais. Nessa perspectiva, temos como protagonistas os docentes que atuam na Educação Infantil, os quais são capazes de refletir e mobilizar os seus saberes ante as implicações que envolvem o uso desse material.

No entanto, consideramos que toda discussão até aqui proposta sobre o uso ou não de livros didáticos na Educação Infantil recai também sobre a discussão em relação à mobilização de saberes dos professores frente ao uso desses materiais.

Conforme destaca Bunzen (2005), os livros didáticos na sala de aula são instrumentos de mobilização, recontextualização e de ressignificação, em que as concepções dos professores assumem um importante papel no processo de ensinar, o que não significa dizer que os docentes não possam ser protagonistas de suas práticas, simplesmente pelo fato de usarem esse recurso.

Acreditamos que a adoção de recursos didáticos, como é o caso dos livros didáticos e apostilados escolares, pode, de fato, influenciar na manutenção de práticas descontextualizadas das especificidades da educação de crianças menores de seis anos que frequentam o cotidiano da Educação Infantil.

No entanto, não acreditamos que essa é a única ou mesma a principal causa de empobrecimento do ensino e aprendizagem nessa ou em outra etapa. Isso porque, antes da tentativa de abominar o uso de recursos didáticos em si mesmo, é importante tornar pública a discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores, de currículo e, sobretudo, do que é alfabetizar e letrar na Educação Infantil. Com isso, não estamos defendendo o uso do livro didático na Educação Infantil, mas, sim, apontando que práticas inadequadas podem ocorrer com ou sem uso desse material.

2.4 Os docentes e suas “maneiras de fazer” no cotidiano da sala de aula

Do ponto de vista desta pesquisa, discutir sobre as práticas docentes que são mobilizadas no cotidiano da sala de aula nos instiga a problematizar, a partir das ideias de Certeau (1998) sobre cotidiano e as *"maneiras de fazer"* que permeiam tais ações, entendendo que elas representam os diversos caminhos trilhados pelos professores diante do que lhes são impostos pela política educacional e seus produtos. Para tanto, apoiamo-nos em alguns autores que nos ajudam a compreender as contribuições de Michel de Certeau em relação ao trabalho docente e suas invenções no cotidiano da escola, tais como: Certeau (1998), Chartier (2007), Duran (2007), Sarti (2008), entre outros.

Vale destacar, que na perspectiva de Duran (2007), falar sobre práticas e criações dentro e fora da escola, é pesquisar o cotidiano com Michel de Certeau levando em consideração o deslocamento da perspectiva dos produtos que são recebidos, para a inventividade de seus consumidores (professores e alunos), buscando, sobretudo, compreender as transformações ocorridos a partir de suas próprias regras e interesses.

2.4.1 Breves considerações sobre as táticas docentes

Uma das grandes contribuições de Certeau (1998) para o campo da educação é, sem dúvida, nos possibilitar entender que os docentes são sujeitos criativos e capazes de fazer usos diversos de objetos culturais que estão ao seu dispor, seja o que for. É pensar o espaço da sala de aula como lugar de criação anônima, de desvio de uso de produtos recebidos e do reconhecimento das táticas dos consumidores, conforme destaca Duran (2007). Nesse sentido, é preciso esclarecer que nossa intenção aqui não é o julgamento das práticas dos docentes, mas refletir sobre suas invenções e desvios dos usos dos produtos que lhes são impostos dentro da sala de aula.

Ao problematizar sobre práticas, "maneiras de fazer" e criações dos professores no *espaçotempo* da sala de aula, compreendemos que é interessante discutir brevemente algumas ideias e conceitos de Michel de Certeau que envolvem o cotidiano escolar. Para começo, em Certeau (1998, p. 31), encontramos que o cotidiano "é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente". Isso nos faz pensar que é no cotidiano escolar, que as ações dos professores fazem dele um lugar praticado, ou seja, um lugar de movimento, de criatividade, de (re)invenção de sua identidade, de resistência consciente ou não, diante do que lhe são atribuídos pela ordem dominante. É esse conjunto de ações que "constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural" (CERTEAU, 1998, p. 41).

[...]A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de "consumo": esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas suas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1998, p. 39).

A partir dessa reflexão sobre práticas de consumo, entendemos, assim como Sarti (2008), que diante das ideias de Certeau, as formas de consumo cultural se apresentam como espaços de produção de sentidos e de forma silenciosa, possibilitando que seus consumidores não sejam sujeitos passivos das situações e de produtos. Nesse sentido, Certeau (1998) considera que essas práticas de consumo são do tipo tático, ou seja, as maneiras inventivas e criativas de como os consumidores se apropriam e lidam com as situações do cotidiano.

Nessa direção, uma outra contribuição muito importante desse teórico que nos ajuda a refletir sobre as práticas cotidianas são os conceitos de estratégias e táticas. Para tanto, apoiamos mais uma vez em Certeau (1998) e Duran (2007) para entender que as estratégias estão relacionadas ao poder dominante e que são usadas como formas de controle dos fortes sobre os fracos. Já as táticas são determinadas pela ausência do poder, ela é a "arte do fraco" (CERTEAU, 1998). As táticas, portanto, não são uma forma de enfrentamento ou confronto, todavia, elas são uma forma de desvio dos usos que os consumidores fazem para se ajustarem às políticas e seus produtos culturais, constituindo, assim, as diferentes formas de "caça não-autorizada" (CERTEAU, 1998).

Diante dessas reflexões, o nosso intuito aqui é dialogar e relacionar tais ideias com os usos que os professores fazem de livros didáticos para ensinar a ler e a escrever no espaço da sala de aula da Educação Infantil. Nesse sentido, entendemos e caracterizamos, a partir de Certeau (1998), o livro didático como um produto ou artefato cultural, produzido para fins determinados, trazendo com ele, concepções e interesses estratégicos do lugar de poder.

No entanto, acreditamos que é através das maneiras de fazer, nas práticas cotidianas que os professores podem alterar o uso desse material de acordo com suas necessidades e interesses, mobilizados pelos seus saberes. Assim como destaca Ferraço, Silva e Alves (2017), é partindo da análise dos usos que os professores fazem desse artefato, nesse caso tomamos o livro didático, é que podemos de fato entender a diferença entre a produção imposta e a produção secundária que acontecem com seus usos.

2.4.2 O ensino da leitura e da escrita mediado pelo uso do livro didático na Educação Infantil

Considerando que o debate sobre o uso (ou não) de livros didáticos na Educação Infantil ainda é uma questão polêmica na academia, pois não há um consenso por parte dos especialistas da área sobre a pertinência do seu uso (BRANDÃO; SILVA, 2017), ressaltamos que essa temática também sugere debater em relação à mobilização de saberes dos professores no cotidiano da sala de aula, frente ao uso desses materiais, o que nos possibilitou o pensar sobre algumas questões, as quais nos ajudam a refletir sobre essa temática: como pensar as práticas cotidianas dos professores da Educação Infantil que usam o livro didático? Como os professores da Educação Infantil mobilizam seus saberes-fazeres mediados pelo o uso de livros didáticos em sala de aula, visto que esses recursos carregam consigo saberes hegemônicos e modelos de ensino?

Nesse sentido, entendemos que são questões complexas para serem respondidas aqui, pois elas requerem debates ampliados e estudos científicos sobre essa temática para que possam ser melhor esclarecidas. No entanto, tentaremos refletir um pouco sobre elas e lançar alguns pontos de vista diante do nosso entendimento sobre o tema.

Em linhas gerais, no cenário educacional brasileiro, ainda é muito comum nas rotinas das turmas da Educação Infantil ser observado o uso de alguns "dispositivos" (CHARTIER, 2002), como os cadernos escolares e livros didáticos, nas práticas de ensino dos professores enquanto recurso para ensinar a ler e a escrever.

No caso dos cadernos escolares, embora seja um recurso utilizado há muito tempo nas salas de aula, fornecem testemunhos valiosos sobre os tipos de exercícios, de práticas pedagógicas e dos desempenhos dos alunos no contexto da sala de aula, articulando o "fazer" do aluno com "fazer" do professor (CHARTIER, 2002; 2007).

Já em relação ao livro didático nessa etapa de ensino, não há uma concordância sobre a importância de seu uso na etapa da Educação Infantil, sendo que um dos argumentos defendidos seria a grande quantidade de atividades que esses materiais propõem para as crianças realizarem, o que poderia influenciar para que o trabalho com os demais aspectos importantes ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil seja comprometido (BRANDÃO; SILVA, 2017).

Nessa perspectiva, temos como protagonistas da nossa reflexão proposta neste ensaio os docentes que atuam na Educação Infantil, os quais pensamos e acreditamos que são capazes de refletir e mobilizar os seus saberes ante as orientações de como ensinar a ler e a escrever que envolvem o uso desse material em sala de aula, ou seja, a partir da reflexão sobre os "saberes da ação" (CHARTIER, 2007), acreditamos que os professores podem modificar as propostas e os usos dos livros didáticos.

Nesse sentido, no âmbito mais geral da discussão sobre saberes docentes, as pesquisas sobretudo na área de educação, têm colocado em evidência a prática docente como a questão central no processo de ensinar e aprender, ou seja, o saber-fazer do professor. Na discussão proposta por Tardif (2014), entendemos que o saber docente é plural e, portanto, proveniente de fontes diversas descrito por ele como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Sobre o primeiro, o autor aponta que tais saberes são produzidos e selecionados especialmente pela academia e refletido nas práticas dos professores e por meio da formação inicial e continuada através das várias disciplinas ofertadas pelos cursos das instituições de ensino superior. Os saberes curriculares, segundo o autor, correspondem aos saberes

organizados pelas instituições de ensino que devem ser transmitidos aos estudantes sobre a forma de objetivos, conteúdos e métodos, os quais são apresentados como saberes sociais legitimados cientificamente por essas instituições.

Em relação aos saberes da formação profissional, Tardif (2014) menciona que esses são transmitidos pelas instituições formativas de professores relacionados às técnicas e aos métodos de ensino, e por último os saberes experienciais, os quais são produzidos com base no cotidiano de trabalho docente, ou seja, a partir da experiência com a sua profissão e com seus pares. Conforme ressalta o autor, esses saberes não são propostos pelos currículos e nem pelas instituições formativas.

A partir do que apresenta Tardif (2014), entendemos que os saberes da experiência são construídos ao longo da vida, no confronto entre os saberes teóricos e práticos, como também através do movimento de reflexão e trocas de experiências entre os seus pares.

Dialogando com Chartier (2007), compreendemos que é importante encontrar um equilíbrio entre os saberes teóricos e práticos, isso porque os saberes produzidos cientificamente pela academia, na maioria das vezes, não atingem as expectativas dos professores, pois segundo a autora, esses profissionais priorizam o "como fazer" mais do que o "porquê" fazer, e que para que se compreenda os chamados "saberes da ação", é importante que se conduza um trabalho reflexivo para que se produza sua própria teoria, o que de fato se torna mais significativo para o ofício docente.

Para os dois modelos, existem dois mundos face a face, da prática e o da teoria. O mundo dos que atuam na prática encontraria sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teorizada ou teorizante. Ora, essa ruptura entre o fazer e dizer é uma ficção teórica. (CHARTIER, 2007, p. 200).

Assim, compreendemos que no cotidiano da sala de aula, muitas vezes a prática docente não acontece da forma como ela é ensinada nos cursos de formação inicial, isto é, diante das implicações e das demandas que ocorrem nesses espaços, o professor passa a criar novas formas de agir, as táticas (CERTEAU, 1998) diante de algumas situações. Nesse sentido, a concepção aqui entendida e defendida é a de que a construção de saberes docentes também acontece de uma forma contínua, tendo por base que tais conhecimentos são construídos de maneira processual através da experiência do professor, sem desconsiderar, é claro, os saberes teóricos.

Tomando por base as ideias de Certeau (1998) sobre *táticas*, e fazendo relação com a discussão aqui proposta no que se refere à mobilização de saberes mediante o uso do livro didático como recurso para ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil, entendemos que os

professores não são apenas consumidores passivos das ideias e das prescrições que esses materiais carregam e orientam sobre como deve ser e o que deve ser ensinado. Acreditamos que através de suas maneiras de fazer, os docentes criam essas *táticas*, ou simplesmente burlam para "sobreviver" no cotidiano da escola e da sala de aula, e podem fazer um uso diferente de determinado material prescritivo, no caso, do livro didático.

Ao aproximar essa discussão com o que propõe Chartier (2000), percebemos que a atuação docente pode ser entendida a partir de duas etapas distintas: uma primeira relacionada a um tempo de descobertas que torna o trabalho do professor "realizável", e isso diz respeito, sobretudo, aos profissionais que estão ingressando na carreira docente e ainda estão em busca de construir seus hábitos profissionais. O segundo tempo está relacionado com as inovações da prática docente, ou seja, "os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias" (CHARTIER, 2000, p. 164) nas práticas cotidianas das salas de aula.

Um outro ponto a ser apresentado aqui é o do saber-fazer do professor no ensino da leitura e da escrita. O debate dessa temática no contexto da Educação Infantil invoca trazer à tona outras questões mais específicas, como a concepções e as orientações curriculares propostas para essa etapa, bem como a concepção que se defende por alfabetizar e letrar crianças menores de seis anos de idade. Não nos deteremos aqui sobre esses elementos, embora sejam pertinentes para essa discussão, mas enfocaremos prioritariamente na relação do saber-fazer docente ao ensinar a ler e a escrever.

Segundo Chartier (2007), a aprendizagem da leitura e da escrita é entendida como um processo que é iniciado no último ano da Educação Infantil e deve ser continuado no Ensino Fundamental.

Para isso, a transição entre essas duas etapas deve ser cautelosa, o que implica levar em consideração tanto o que já foi trabalhado antes na Educação Infantil, como o contexto cultural em que estão inseridas as crianças. Dentre alguns dos elementos que devem ser considerados nessa transição, a autora aponta o trabalho com a linguagem oral, a descoberta dos usos e funções da escrita e o trabalho com a aprendizagem da escrita e a produção de textos.

Face a isto, Chartier (2010) ainda destaca que as orientações para o trabalho com a leitura e da escrita carrega alguns discursos legitimados cientificamente, os quais são compartilhados pelas políticas educacionais, pelos manuais e livros didáticos e pelos professores em formação. Isso acarreta na visão da autora, por um lado, práticas apoiadas no discurso legitimado, e por outro, práticas descontextualizadas desses discursos científicos implicando para alguns professores mais experientes o não reconhecimento do seu saber-fazer.

De acordo com Moraes (2012), as ideias baseadas no construtivismo que fundamentaram a teoria da psicogênese da escrita foram bastante disseminadas nos cursos de formação inicial e continuada dos professores e também na fundamentação teórica dos documentos oficiais do MEC. O autor ainda destaca que, embora essa teoria tenha apresentado grandes contribuições para a área da alfabetização, por outro lado, foi confundida como metodologia de ensino nos espaços de formação e o "como" ensinar teria saído de cena, dando lugar ao discurso que as crianças aprenderiam a ler e a escrever espontaneamente desde que pudessem participar de situações nas quais estivessem presentes textos e materiais escritos.

Com isso, nos dias atuais, ainda é muito comum encontrar algumas orientações tanto nos cursos de formação inicial e continuada para professores, como nos manuais e materiais didáticos e também nos discursos acadêmicos de que o professor não deve ensinar os alunos, e sim orientá-los para que eles possam construir seus conhecimentos sozinhos. Tal ideia ainda é bastante comum no contexto da Educação Infantil, tendo em vista algumas especificidades dessa etapa, como, por exemplo, os discursos que enfatizam a interação e o desenvolvimento psicomotor.

Ao nosso ver, essas ideias têm provocado algumas consequências no saber-fazer do professor da Educação Infantil, pois um dos argumentos defendidos é o de que o ato de ensinar nessa etapa não é algo interessante, isso porque ao ensinar às crianças menores de seis anos o professor não ajuda a construírem conhecimento.

Essa é outra discussão bastante polêmica na área acadêmica que envolve as pesquisas sobre Educação Infantil, que embora muito pertinente e necessária para o debate sobre formação e prática docente, discutiremos mais detalhadamente em outra oportunidade.

Mesmo com todos esses discursos, acreditamos, assim como destaca Chartier (2007), que os professores na maioria das vezes não levam em consideração as informações legitimadas cientificamente e publicadas em renomadas revistas, que embora contenham todo um prestígio acadêmico, não se torna útil para atender as expectativas de professores e alunos e nem, muito menos, para combater o fracasso escolar.

Segundo Chartier (2012), a partir da década de 1960, as mudanças do ponto de vista em relação à Educação Infantil e a chegada de novas ferramentas ao ambiente escolar e discussões propostas pela psicologia do desenvolvimento permitiram aos pais das crianças pequenas prestigiar os primeiros rabiscos e os novos instrumentos de escrita (lápiz coloridos e cadernos) que começaram a ser manipulados desde a tenra idade.

Nas salas de aula de Educação Infantil, assim como os cadernos escolares, outros recursos, como livros didáticos têm sido alvo de várias discussões, sobretudo marcadas por questionamentos a respeito de sua relevância nesses espaços

Para Chartier (2012), no contexto da sala de aula, apesar de inúmeras críticas, a maioria dos professores continua a utilizar o livro didático enquanto recurso nas suas práticas de ensino, enquanto uma minoria dispensa esse recurso e elabora seus instrumentos com seus próprios estoques de atividades e/ou retiradas de outros lugares, como é o caso de fichas de atividades prontas encontradas na internet.

Nesse caso, conforme destaca a autora, os livros didáticos não assumem mais, na maioria dos casos, a posição central dos recursos utilizados nas salas de aula, como já destacado anteriormente, os cadernos escolares e atividades fotocopiadas somam a essa lista desses recursos. Embora essa realidade seja apresentada no âmbito da alfabetização, estudos têm demonstrado que o que acontece no contexto da Educação Infantil não é diferente.

Mesmo com o uso do livro didático nas salas de aula, observa-se o uso fichas de atividades e de cadernos escolares nomeados como "cadernos de classe" e "cadernos de casa" com atividades escritas a partir dos conteúdos propostos. Os cadernos escolares, ao nosso ver, se apresentam como uma "prova" para os pais de que as crianças da Educação Infantil não vão para escola apenas para brincar. Chartier (2007) ressalta que existem dois argumentos para justificar a opção pelo uso do livro didático nas turmas de alfabetização, isso nos permite pensar também essa questão no contexto da Educação Infantil. O primeiro está relacionado à concepção de que os pais podem acompanhar o que as crianças estão estudando na escola, para os pais, o livro didático funciona como um mediador entre a escola e a família. O outro argumento é o de que ele proporciona uma certa comodidade aos professores, já que é um material "pronto" para ser usado durante todo ano letivo.

Por outro lado, uma das críticas feitas e que a autora expõe, é a de que o livro didático apresenta atividades limitadas e geralmente elas são desarticuladas em relação às atividades de escrita e às de produção de textos, fato este que leva os professores a incluir outras atividades complementares, como fichas de leituras, documentários, atividades fotocopiadas e etc.

E como fica o saber-fazer do professor mediante das prescrições apresentadas por esses artefatos culturais?

Retomamos, pois, a fala de Chartier (2007), para dizer que o docente não é aquele profissional que apenas executa um programa educacional ou segue à risca as propostas dos livros didáticos, ou seja, através de suas táticas, de suas maneiras de fazer, do seu saber-fazer o docentes podem alterar o uso desse material. Diante da discussão até aqui proposta,

retomaremos brevemente algumas questões que explicitam o nosso ponto de vista em relação à mobilização de saberes docentes mediante o uso do livro didático em sala de aula.

Uma é a de que a profissão docente é uma atividade profissional que está relacionada com a produção de saberes-fazer no cotidiano da escola, pois o que o professor reflete e faz em sala de aula é fruto do equilíbrio entre os saberes teóricos e práticos, como destaca Chartier (2000).

Outro ponto de vista é o de que ao direcionar a discussão para o uso do livro didático em sala de aula, percebemos que é um recurso bastante utilizado pelos professores e alunos não somente em outras etapas, mas também na Educação Infantil. Por trazer conteúdos que devem ser ensinados às crianças, e considerando que os docentes não são profissionais que apenas "executam um programa" (CHARTIER, 2007), pressupomos que eles criam suas "táticas" ao usar esses materiais da maneira que concebem ser mais favorável para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

E, por fim, levando em consideração outras questões como: o diálogo que o professor constitui na sala com a criança, o tipo de atividade desenvolvida, o material utilizado para trabalhar a leitura e a escrita, e como os professores mobilizam seus saberes-fazer com uso do livro didático, torna-se urgente e necessário analisar o efeito das diversas práticas de ensino, bem como o uso dos materiais didáticos que, ultimamente, têm ganhado espaço sobretudo no contexto da Educação Infantil.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta parte da referida dissertação, apresentamos o percurso metodológico que delineamos para o desenvolvimento desta pesquisa, que investigou os usos de um livro didático na construção de práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professoras que atuavam no último ano da Educação Infantil. Para tanto, explicitaremos, inicialmente, os critérios utilizados para a escolha das instituições e das professoras participantes do estudo e, em seguida, os procedimentos utilizados na geração e análise dos dados.

Reiteramos que os objetivos específicos traçados para o presente estudo foram: a) analisar as práticas de ensino de leitura e escrita e as atividades propostas por professoras que atuam no último ano da Educação Infantil, tendo como suporte o livro didático; b) caracterizar o que dizem as professoras sobre o livro didático enquanto recurso para o ensino da leitura e da escrita; c) analisar as práticas de ensino de leitura e escrita e as atividades propostas sem o uso do livro didático por professoras que atuam no último ano da Educação Infantil.

Perante os objetivos anteriormente descritos, esta pesquisa configura-se a partir de uma abordagem qualitativa, o que se justifica o fato de que ela "responde a questões muito particulares, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". (MINAYO, 2002, p. 22).

Nessa abordagem, de acordo com a autora supracitada, o pesquisador realiza a atividade de pesquisa baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas e linguagem, construídos a partir de um jeito próprio e particular denominado de "ciclo de pesquisa". A partir dessa abordagem, entende-se que a pesquisa se inicia com uma pergunta e conclui com uma resposta ou produto que possibilita ao pesquisador construir novas questões interrogativas. Nesse sentido, a ideia de "ciclo", conforme destaca Minayo (2002), não se refere a um ciclo fechado, uma vez que as pesquisas geram conhecimentos e indagações, ou seja, o ciclo da pesquisa não se concretiza em etapas isoladas, mas, sim, em etapas que se complementam.

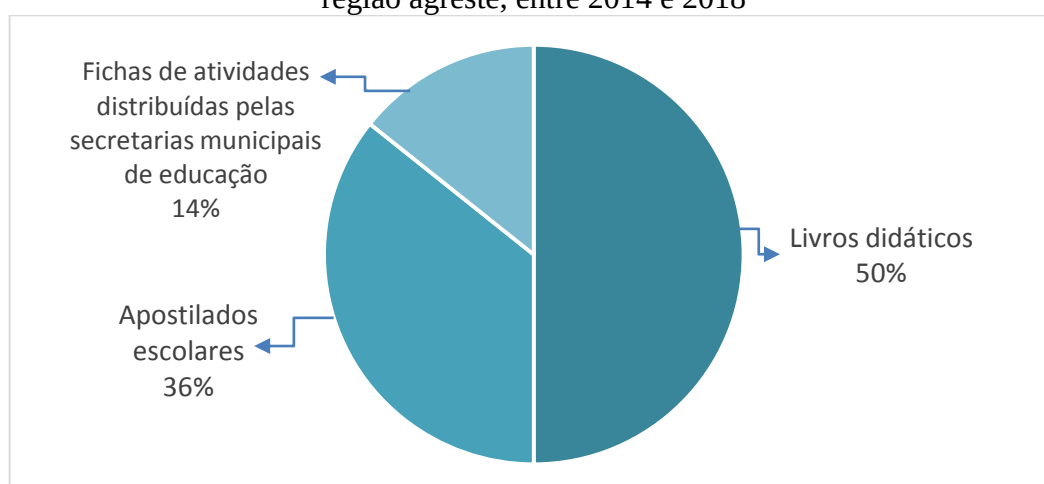
Destacamos que a pesquisa qualitativa não exclui o valor dos dados quantitativos, antes possibilita ao pesquisador dar ênfase no processo em detrimento dos resultados encontrados. Desse modo, vamos de encontro à dicotomia quantidade-qualidade, já superada nos debates sérios do campo da pesquisa educacional. Por esse motivo, recorreremos também a dados quantitativos nos resultados e discussões.

3.1 Delimitação e caracterização do campo de pesquisa

Para delimitarmos o nosso campo de investigação, realizamos, inicialmente, um estudo exploratório junto a algumas secretarias municipais de educação localizadas na região agreste⁷ do estado de Pernambuco, a fim de conhecer um pouco do contexto relativo ao nosso objeto de estudo. Para isso, procuramos saber, em 2018, quais redes de ensino adotaram livros didáticos para a Educação Infantil e/ou outros materiais didáticos, considerando o recorte temporal dos últimos cinco anos, ou seja, de 2014 a 2018.

Desse modo, entre os meses de julho e dezembro de 2018, realizamos um mapeamento com 36 redes de ensino municipais que estão situadas na região agreste do estado de Pernambuco, das quais 34 responderam à nossa solicitação. Para tanto, entramos em contato com as secretarias municipais de educação e/ou os responsáveis pelo departamento municipal de Educação Infantil através de e-mail, telefone e/ou de redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*) para levantar as informações necessárias para a construção desse mapeamento. Das 34 redes que nos responderam, 14 (38,8%) informaram que já adotaram algum tipo de material didático para esta etapa de ensino entre os anos de 2014 e 2018 e, dentre os tipos mencionados, estavam: livros didáticos (7); apostilados escolares (5) e fichas de atividades produzidas pelas secretarias municipais de educação (2). Para melhor visualização desses dados, apresentamos o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Recursos didáticos adotados na Educação Infantil por algumas redes de ensino da região agreste, entre 2014 e 2018



Fonte: A Autora (2019).

⁷ O estado de Pernambuco é dividido geograficamente em quatro mesorregiões: Zona da Mata, Agreste, Sertão, Zona Metropolitana do Recife e Vale do São Francisco. Neste mapeamento, direcionaremos o foco para a região do Agreste de Pernambuco, tendo como justificativa a região na qual está localizado o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

O Gráfico 3 revela que os recursos didáticos adotados pelas redes de ensino que responderam à nossa solicitação foram, sobretudo, livros didáticos (50%), seguido dos apostilados escolares (36%) e das fichas de atividades (14%) que as secretarias de educação elaboravam e distribuíam para as escolas de Educação Infantil.

Entre os livros didáticos que foram mais utilizados pelas redes de ensino que fizeram parte desse mapeamento, durante o recorte temporal mencionado, observamos que a coleção Lápis na Mão, da Editora Quinteto – adotada por três redes –, e o livro didático do Programa Alfa e Beto, da Editora Alfa e Beto Soluções – adotado por três redes –, destacaram-se por sua maior expressividade com relação à frequência com que foram adotadas como recurso nas turmas de Educação Infantil. Outros livros didáticos também foram mencionados pelas redes de ensino que fizeram parte do mapeamento. Podemos citar, por exemplo: Coleção Por Aqui Passou..., da editora Bagaço; Estação Criança, da editora Quinteto; Coleção Tic Tac, da Editora da Brasil; e Marcha Criança, da Editora Scipione.

No ano de 2019, atualizamos o nosso levantamento junto a algumas redes de ensino⁸ da região agreste do estado de Pernambuco e, conforme as informações coletadas, as cidades de Santa Cruz do Capibaribe e Vertentes adotaram livros didáticos para a Educação Infantil no ano mencionado. No caso da rede municipal de Vertentes, o material adotado era a Coleção Lápis na Mão, da Editora Quinteto, e, na rede de Santa Cruz do Capibaribe, o livro didático Aprender Construindo Educação Infantil 3, da Editora IMEPH, foi adotado pela primeira vez na referida rede, que, até então, não havia feito uso desse tipo de recurso.

Por meio de contato prévio com os materiais mencionados, notamos que a Coleção Lápis na Mão, adotada nos últimos quatro anos pela rede de ensino de Vertentes, apresentava atividades relativas à leitura e à escrita com foco em cópias de letras, treino motor de consoantes e vogais e exploração das “famílias silábicas”, ou seja, apresentava uma perspectiva de atividades relacionadas à “obrigação da alfabetização” (BRANDÃO; LEAL, 2010).

Com relação ao material Aprender Construindo Educação Infantil 3, observamos que as atividades relativas à leitura e à escrita eram, de modo geral, mais distantes da “obrigação da alfabetização”, o que não significa dizer que necessariamente consideramos as atividades apresentadas por esse livro didático “adequadas” para serem propostas às crianças da Educação Infantil, pois, de um modo geral, adotar ou não livros didáticos nessa etapa “exige uma reflexão

⁸ Consideramos a viabilidade da produção de dados nas redes de ensino mais próximas à cidade de Caruaru - PE. Nesse sentido, as redes com as quais entramos em contato em 2019 foram: Caruaru, Toritama, Santa Cruz do Capibaribe, Vertentes, Santa Maria do Cambucá e Riacho das Almas.

cuidadosa por parte de todos os professores, gestores de escolas e formuladores de políticas públicas” (BRANDÃO; SILVA, 2017, p. 441).

Diante dessa realidade, elencamos como campo de investigação para a nossa pesquisa a rede pública de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE, situada na região agreste do estado de Pernambuco. A escolha por esse campo de investigação levou em consideração, conforme já dito, o nosso compromisso político-social com o contexto de interiorização das universidades públicas e com as instituições públicas de ensino situadas nesse espaço, entendidas por nós como um contexto que tem revelado possibilidades e desafios no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, bem como possíveis implicações da adoção de materiais didáticos para essa etapa de ensino.

Para além dos critérios acima descritos, a referida rede de ensino passou a adotar livros didáticos para a Educação Infantil em 2019, o que nos chamou a atenção por se tratar de uma implementação inédita – pelo menos, nos últimos anos – na referida rede, o que poderia ou não ter, de algum modo, repercussões na construção das práticas de ensino das docentes ante a adoção de um recurso didático até então não usado pela referida rede de ensino. Ademais, as atividades apresentadas pelo material adotado pela referida rede aparentavam ser, do ponto de vista da leitura e da escrita, menos “tradicionais” com relação à coleção adotada pela rede de ensino de Vertentes.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino dessa rede e, como critério de escolha, selecionamos as instituições que atendiam exclusivamente crianças matriculadas na Educação Infantil e que tivessem turmas correspondentes ao último ano dessa etapa (Pré II). Dessa maneira, a escolha por conduzir a pesquisa em duas instituições ocorreu pela possibilidade de investigar perspectivas de usos do livro didático em espaços escolares e em turmas distintas, o que contribui, ao nosso ver, para a reflexão sobre o lugar do uso livro didático na Educação Infantil, sobretudo nas práticas de ensino de leitura e escrita.

A primeira instituição de ensino selecionada para nossa pesquisa (que nomearemos de escola A) é um Centro Municipal de Educação Infantil que atendia, no ano de 2019, cerca de 700 crianças matriculadas e distribuídas em 31 turmas de Pré I e Pré II (crianças de 4 e 5 anos, respectivamente). A segunda instituição (escola B) selecionada é uma Creche e atendia, no ano de 2019, uma média de 490 crianças de 0 a 5 anos de idade, matriculadas e distribuídas em 28 turmas. Ressaltamos que, nas duas instituições, as turmas de Pré I e Pré II (turmas de 4 e 5 anos de idade, conforme nomenclatura utilizada pela referida rede de ensino) funcionavam nos turnos manhã e tarde, e os berçários (crianças de 0 a 3 anos de idade), de maneira integral.

A instituição de ensino A funcionava em um espaço cuja estrutura não aparentava ser de uma escola de Educação Infantil. Segundo informações da gestora, o referido espaço funcionava anteriormente como um mercado municipal. Tal espaço foi adaptado e, na época da geração dos dados, funcionava um CMEI com 16 salas de aula, espaço administrativo, 1 brinquedoteca, 1 biblioteca, 1 refeitório, banheiros sem estrutura para crianças pequenas e um grande espaço coberto onde as crianças brincavam durante o recreio.

Quanto à instituição de ensino B, sua estrutura física funcionava com 14 salas de aula, espaço administrativo, 1 biblioteca, parquinho com área descoberta, banheiros adaptados para crianças pequenas, 1 refeitório, 1 lavanderia e 1 auditório.

3.2 Delimitação e caracterização das professoras participantes da pesquisa

Após a seleção das instituições de ensino, realizamos um primeiro contato, inicialmente por telefone e, em seguida, de forma presencial, com a equipe gestora de cada uma, a fim de apresentar o contexto e os objetivos da nossa pesquisa. Mediante o consentimento da equipe, retornamos, posteriormente, às referidas instituições para a distribuição de questionários, que foram entregues às professoras que lecionavam em turmas dos anos finais da Educação Infantil (Pré II).

Destacamos que a opção por realizar o nosso estudo considerando a turma de Pré II ocorreu pelo fato de ser essa a etapa de ensino que antecede o 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, geralmente, observa-se certa ênfase nas práticas de ensino que privilegiam o trabalho com a leitura e a escrita e que, muitas vezes, assumem o caráter de “obrigação da alfabetização” (BRANDÃO; LEAL, 2010).

Por meio dos questionários distribuídos (Apêndice B), tínhamos o intuito de conhecer previamente o perfil formativo e profissional das professoras que lecionavam em turmas de Pré II das instituições selecionadas. Na escola A, havia dez professoras que lecionavam em turmas do último ano da Educação Infantil e, na instituição B, duas docentes. Ao todo, oito docentes responderam aos questionários distribuídos, sendo seis da instituição A e duas da B.

Os critérios de escolha das participantes da pesquisa levaram em consideração: vínculo efetivo na rede de ensino em que lecionavam; participação em formação continuada na área de Educação Infantil e maior tempo de experiência de ensino na Educação Infantil. Tendo em vista esses critérios e considerando o tempo disposto para a realização da pesquisa, selecionamos duas professoras para colaborar com o nosso estudo, sendo uma docente de cada escola. Considerando, ainda, a possibilidade de observação de práticas que priorizassem usos diferentes

do livro didático, selecionamos uma docente que declarou ter utilizado com maior frequência tal recurso didático e outra que disse usar com menor frequência.

Das oito professoras que responderam o questionário, três da escola A atendiam a todos critérios mencionados e uma da escola B atendeu parcialmente os critérios, com exceção da participação em formação continuada na área de Educação Infantil. Desse modo, para a escolha das duas professoras participantes, optamos por selecionar as docentes com maior tempo de experiência na Educação Infantil e declararam usar o livro com maior frequência e menor frequência.

Ressaltamos que, na escola B, só havia, entre as docentes que responderam ao questionário, uma com vínculo efetivo na rede de ensino e com maior tempo de experiência na Educação Infantil. Levando em consideração essa especificidade, optamos por selecioná-la como participante, mesmo não atendendo o critério de participação em formação continuada na área de Educação Infantil.

Para preservar as identidades das professoras, denominamos de “Professora 1” a professora que declarou utilizar com menor frequência o livro didático e de “Professora 2” a que declarou utilizar com maior frequência o mesmo recurso. No Quadro 2, apresentaremos a caracterização das duas professoras participantes do estudo.

Quadro 2 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Dados	Professora 1	Professora 2
Formação inicial	Normal Superior	Pedagogia
Pós-Graduação	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Formação continuada na área de Educação Infantil	PNAIC Educação Infantil	Não
Tempo de experiência como professora na rede municipal na qual trabalha	20 anos	1 ano
Tempo de experiência como professora na Educação Infantil	20 anos	6 anos
Quantidade de alunos(as) na turma	25 alunos	29 alunos
Frequência de uso semanal do livro didático	1 a 2 dias	3 a 4 dias

Fonte: A Autora (2020).

Os dados do Quadro 2 revelam que ambas as docentes possuíam formação em nível superior e especialização na área de Educação. Com relação à experiência profissional, a professora 1 tinha muito mais tempo de experiência do que a professora 2, inclusive na rede de ensino em que atuavam.

Após escolha das professoras participantes, retornamos às referidas instituições para explicitar o contexto e os objetivos do nosso estudo às docentes e para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Apêndice D), os quais foram assinados espontaneamente pelas participantes e pela pesquisadora. Para fins éticos da pesquisa, o TCLE foi utilizado também para que as docentes participantes pudessem ter ciência dos objetivos do estudo e dos procedimentos metodológicos que seriam utilizados durante a geração de dados. Mediante acordo com as professoras e assinatura do TCLE, prosseguimos com os procedimentos de geração dos dados da pesquisa, os quais serão explicitados a seguir.

3.3 Procedimentos de geração de dados

Para atender ao objetivo da pesquisa, que é o de investigar os usos de um livro didático na construção de práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professoras que atuam nos anos finais da Educação Infantil, utilizamos, como procedimentos metodológicos para geração de dados, a observação participante, a aplicação de questionário e a análise documental.

Para além dos procedimentos metodológicos citados no parágrafo anterior, algumas informações complementares foram registradas no diário de campo da pesquisadora, as quais também compõem o *corpus* da análise dos dados. Tais informações se referiram às conversas informais relativas às práticas de ensino das docentes e às reações das crianças ao realizarem as atividades com os diversos materiais didáticos utilizados.

3.3.1 As observações participantes

Sobre a observação participante, Ludke e André (1986) ressaltam que tal instrumento configura-se como em um método de geração de dados que requer do pesquisador explicitar desde o início das observações os objetivos da pesquisa, bem como considerar o consentimento do grupo em relação ao que vai ser divulgado ou não. Assim, entendemos como observação participante o procedimento metodológico que permite ao pesquisador ter contato direto sobre o que será observado, o que supõe um processo interativo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Levando em conta os objetivos específicos do estudo referentes à análise das práticas de ensino de leitura e escrita e às atividades propostas com e sem o uso do livro didático por professoras que atuam no último ano da Educação Infantil, os pontos principais que nortearam as nossas observações foram: a caracterização da organização e rotina da sala de aula; a

quantidade de alunos em cada turma; as práticas desenvolvidas pelas professoras com relação ao trabalho com a leitura e a escrita nas turmas observadas; o desenvolvimento das atividades realizadas na sala de aula pelos alunos mediadas pelos diversos suportes didáticos (livro didático, cadernos, jogos, etc.), considerando os eixos de leitura e escrita; a frequência semanal de uso do livro didático nas turmas observadas; as atividades de leitura e escrita propostas pelo livro didático realizadas durante as aulas observadas e as mudanças realizadas nessas atividades pelas professoras; o tempo (cronológico) durante o qual as crianças realizavam as atividades de leitura e escrita sugeridas pela professora, utilizando determinados suportes (livro didático, cadernos, jogos, etc.); e as reações das crianças durante a realização das atividades desenvolvidas com o livro didático e com outros suportes.

As observações consistiram no acompanhamento de dez dias de aulas em cada turma, com registro escrito em um diário de campo e gravação em áudios das aulas com equipamento eletrônico, os quais foram posteriormente transcritos. Tais observações foram realizadas semanalmente, de modo intercalado entre as duas turmas, no segundo semestre do ano letivo de 2019. Nesse sentido, iniciamos a primeira semana de observação na turma da professora 1 e, na semana seguinte, na turma da professora 2. Posteriormente, retornamos à turma da primeira professora e, após encerrada a jornada de observações nessa turma, prosseguimos e concluímos a geração de dados na turma da professora 2.

3.3.2 Aplicação de questionário

Para atender especificamente um dos objetivos da pesquisa, que é o de caracterizar o que dizem as professoras sobre o livro didático adotado enquanto recurso para o ensino da leitura e da escrita, o instrumento inicialmente proposto era a entrevista semiestruturada. No entanto, no decorrer do processo de geração dos dados, uma das professoras recusou-se a gravar a entrevista, embora acordado no Termo de Livre Consentimento Esclarecido assinado por ela, o que nos impossibilitou de utilizar esse procedimento na produção de dados, levando-nos a recorrer a outra forma de ter acesso às informações ante o contexto inesperado, mas previsto no referido termo. Nesse sentido, optamos por padronizar o instrumento, para que, dessa forma, os dados fossem gerados nas mesmas condições com as duas docentes.

Diante dessa situação, escolhemos utilizar um questionário com questões abertas, tomando por base o roteiro de perguntas que tinha sido previamente definido para a entrevista semiestruturada. O questionário com questões abertas, “cuja formulação e ordem são

uniformizadas, mas para as quais não se oferecem mais opções de respostas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 186), possibilita ao interrogado:

[...] exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referência. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Permite ao mesmo tempo ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 186).

Para tanto, as professoras responderam fora do contexto da sala de aula, de forma escrita, a próprio punho, treze questões relacionadas aos seguintes aspectos para propor atividades relativas à leitura e à escrita, além de questões relativas à experiência e à opinião sobre o livro didático adotado pela rede de ensino em que atuavam. (Apêndice C).

3.3.3 Análise Documental

A fim de subsidiar, de forma complementar, os objetivos específicos do estudo que desenvolvemos, realizamos análise documental das atividades de leitura e de escrita desenvolvidas durante os dias de aula observados, tendo como suporte o livro didático e outros materiais utilizados pelas professoras 1 e 2.

A análise documental, na perspectiva de Ludke e André (1986), pode ser entendida como uma técnica exploratória de pesquisa bastante valiosa ao complementar, por exemplo, os resultados gerados pela utilização de outras técnicas. Além disso, as autoras supracitadas apontam que os documentos a serem analisados configuram-se, de certa forma, como uma fonte de informações muito interessante, uma vez que permite aos pesquisadores fundamentar suas afirmações.

Nessa direção, o corpus analisado envolveu oito páginas de atividades relativas à leitura e à escrita incluídas no livro didático *Aprender Construindo Educação Infantil 3*, de autoria de Iana Mamede e Amélia Albuquerque, da editora IMEPH; oito atividades relativas à leitura e à escrita coladas nos cadernos das crianças; duas fichas de atividades avulsas e três atividades escritas à mão por uma das professoras nos cadernos das crianças.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Conforme já mencionado, a análise dos dados desta pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa e quantitativa, e os dados “brutos” obtidos a partir da aplicação dos procedimentos

metodológicos explicitados anteriormente foram submetidos à análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977). Desse modo, a análise de conteúdo se caracteriza como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 37).

Consideramos que o procedimento de Análise de Conteúdo tornou-se fundamental para o tratamento dos dados desta pesquisa, pois, além de possibilitar quantificar os elementos encontrados, ofereceu também subsídios para descrever, inferir e interpretar os dados. Desse modo, a análise de conteúdo foi desenvolvida por temas (análise temática categorial), que, segundo Bardin (1977), envolve as seguintes etapas: pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Inicialmente, mediante a geração dos dados obtidos, transcrevemos os áudios das observações realizadas nas duas turmas, digitamos as respostas das docentes ao questionário, que, posteriormente, foram organizadas em quadros, e realizamos uma leitura flutuante das atividades propostas nos diversos recursos didáticos utilizados durante as vinte jornadas de aulas observadas. Já na fase da pré-análise, conforme sugere Bardin (1977), realizamos uma leitura flutuante dos dados gerados e transcritos.

Na segunda fase, ou fase de análise, que envolve a codificação, classificação e categorização do material (BARDIN, 1977), realizamos uma leitura mais detalhada dos dados, elaboramos as categorias temáticas e quadros referentes a aspectos como: organização das rotinas das turmas; recursos didáticos utilizados; frequência da utilização dos recursos didáticos em cada turma; tipos de atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com e sem o uso do livro didático; e o tempo (cronológico) dedicado à realização das atividades propostas pelas crianças tendo como suporte os diversos recursos didáticos utilizados.

Após definição das categorias temáticas, da classificação e da descrição dos dados gerados, iniciamos a terceira fase ou fase do tratamento dos dados, tendo em vista os dados obtidos e os marcos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Nesse sentido, ressaltamos que a nossa análise considerou, de forma mais abrangente, no caso das práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas tanto pela professora 1 quanto pela professora 2, como principais categorias temáticas: a rotina das atividades de cada turma; a frequência de utilização dos

recursos didáticos nas aulas observadas; os usos do livro didático adotado pela rede de ensino; e o uso das atividades propostas tendo como suporte outros recursos didáticos.

Tais categorias principais, que posteriormente foram desdobradas em categorias mais específicas, foram construídas com base nos dados obtidos por meio das observações das práticas de ensino das duas professoras participantes, dos questionários que foram respondidos pelas docentes e da análise das atividades relativas à leitura e à escrita que foram propostas às crianças, tendo como suporte o livro didático *Aprender Construindo Educação Infantil 3* e os outros recursos didáticos utilizados durante as aulas observadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste estudo, a análise dos dados foi desenvolvida de forma qualitativa e quantitativa e submetida à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), para investigar as práticas de ensino de duas docentes que atuavam em turmas dos anos finais da Educação Infantil, ao utilizar o livro didático “Aprender Construindo Educação Infantil 3” (ACEI3), da editora IMEPH, que constituía um dos recursos didáticos para explorar os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos utilizados permitiram não somente descrever os conteúdos das mensagens geradas pelo questionário e pelas observações realizadas nas duas turmas, mas também possibilitou refletir e fazer inferências (BARDIN, 1977) no que se refere ao usos que as duas professoras participantes desse estudo fizeram em relação ao livro didático ACEI3 em suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Para tanto, a análise foi dividida em duas grandes seções, contemplando em cada uma, as práticas de ensino das professoras participantes dessa pesquisa. Nesses blocos, são abrangidas as maneiras usar o livro didático pelas docentes durante as aulas observadas e a utilização de outros recursos didáticos em suas práticas de ensino.

Neste bloco, apresentamos a análise dos dados sobre os usos que as duas professoras participantes dessa pesquisa e que atuam nos anos finais da Educação Infantil fizeram acerca do livro didático Aprender Construindo Educação Infantil 3 (ACEI3) da editora IMEPH, o qual foi adotado pela rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe/PE, no ano de 2019 assim como também, de outros materiais didáticos utilizados pelas duas docentes em suas práticas de ensino. Deste modo, tentaremos refletir sobre as maneiras de usar tais recursos tomando por base o que as professoras (doravante P1 e P2) disseram ao responderem ao questionário, assim como as práticas observadas, as quais entendemos que são relacionadas aos diferentes saberes docentes (TARDIF, 2014).

Ressaltamos que em nosso estudo tomaremos o conceito de “dispositivo” (CHARTIER, 2002) para nos referirmos aos “recursos didáticos” utilizados nas práticas de ensino das duas professoras participantes. Nessa direção, apoiamo-nos em Chartier (2002, p. 12) para entender que esse termo pode designar “realidades de natureza e dimensões variáveis” e que, para que um recurso seja considerado como um dispositivo, ele precisa ser assimilado pelos indivíduos e permanentemente praticado. Sob essa ótica, podemos considerar como dispositivos as lições de leitura, a forma de organização das salas de aula e também os recursos utilizados para desenvolver e propor atividades.

Com isso, pretendemos compreender, a partir das práticas das duas professoras que participaram desse estudo, as táticas (CERTEAU, 1998) fabricadas ao manipular o LD e os demais recursos didáticos utilizados para explorar os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita em suas turmas. Ressaltamos que não temos o propósito de fazer julgamentos das docentes, mas, sim, de compreender os usos que ambas fizeram desses dispositivos (CHARTIER, 2002), levando em consideração seus saberes docentes (TARDIF, 2014). Para tanto, inicialmente, apresentaremos a análise das práticas da professora 1 (P1) e, posteriormente, da professora 2 (P2).

Antes da análise dos dados, apresentaremos uma breve caracterização do livro didático Aprender Construindo Educação Infantil 3, o qual foi adotado pela rede de ensino em que as professoras participantes desse estudo atuavam.

4.1 O livro didático Aprender Construindo Educação Infantil 3

Para descrever o livro didático (LD) Aprender Construindo Educação Infantil 3 (doravante ACEI3), da editora IMEPH, tomamos como referência o material que foi distribuído para as crianças. Ressaltamos que não consultamos o manual do professor, pois não tivemos acesso a ele, devido à ausência de distribuição aos docentes que atuavam na rede de municipal de ensino em que os dados da pesquisa foram gerados. Do mesmo modo, o endereço eletrônico da referida editora não disponibiliza esse material para consulta.

O livro didático ACEI3, que foi distribuído às crianças, apresenta como autoras Amélia Albuquerque e Iana Mamede e faz parte da editora IMEPH, que está localizada em Fortaleza/CE. A capa do material inclui nomes das autoras, editora, edição e alguns elementos coloridos, incluindo letras e desenhos de crianças. Na contracapa também há um texto contendo uma breve apresentação do material.

Figura 1 – Capa e contracapa do livro didático ACEI3



Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014).

Com a finalidade de conhecer mais informações a respeito do livro didático ACEI3, realizamos uma busca no *site*⁹ da referida editora e, entre as poucas informações disponibilizadas sobre o livro didático em questão, encontramos apenas uma breve apresentação do material destinado ao professor, visto que o LD voltado ao aluno não estava mais disponível na versão semelhante à que foi distribuída às crianças das turmas observadas. Destacamos que, de acordo com as informações contidas no endereço eletrônico, a versão “atual” encontra-se ancorada nas normas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a mais “antiga” faz referência aos RCNEI’s (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Ainda de acordo com informações retiradas do *site* da editora IMEPH, uma das autoras, Iana Mamede, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e é especialista em alfabetização e mestra Educação pela Universidade Nova de Lisboa (UNL). É também ministrante de cursos e oficinas na área de formação de professores alfabetizadores em redes públicas de ensino. Sobre a outra autora do livro didático ACEI3, Amélia Albuquerque,

⁹ <http://imeph.com.br/livro/aprender-construindo-3/>

as poucas informações disponibilizadas pelo endereço da referida editora indicam que a autora é formada em Pedagogia e atua como orientadora educacional em escolas de redes públicas e privadas. Além disso, é também autora de livros literários infantis, como *Nossos Jardins*, *Bichos Apaixonados* e *Poder da Palavra*, ambos pela editora IMEPH.

Ressaltamos que, no LD ao qual tivemos acesso, encontramos na contracapa uma breve descrição dos objetivos do material, descrito pelas autoras supracitadas:

O livro *Aprender Construindo Educação Infantil* objetiva a construção de conceitos voltados à linguagem, matemática, arte, natureza e sociedade, movimento e música. Possibilita o desenvolvimento de uma ação pedagógica sistematizada, valorizando a aprendizagem dentro da perspectiva do letramento e da reflexão acerca do mundo, ampliando gradativamente para a criança as possibilidades de comunicação e interação social. Favorece o mergulho no mundo das letras, numa proposta na qual é possível aprender brincando, refletindo e construindo sabores e saberes. (MAMEDE; ALBUQUERQUE, 2014).

Destacamos que a nossa intenção ao descrever o LD ACEI3 não é o de apresentar uma análise das atividades propostas por esse material didático, o que escapa aos objetivos e limites deste trabalho, mas de caracterizar brevemente, sobretudo, a estrutura e organização do livro didático utilizado pelas professoras participantes da pesquisa, a fim de contextualizar os usos que eram feitos dele.

Nesse sentido, o livro didático ACEI3 utilizado enquanto um dos recursos nas duas turmas observadas possui 280 páginas e é organizado a partir nove unidades temáticas de trabalho, assim distribuídas: Unidade 1- Eu e minha escola; Unidade 2- Conhecendo lugares e pessoas; Unidade 3- Meios de comunicação e transporte; Unidade 4- Culinária: a arte de fazer; Unidade 5- Pequeno cientista; Unidade 6- Cuidando da saúde; Unidade 7- Diversidade animal; Unidade 8- Natureza; Unidade 9-Cuidando do meio ambiente.

Internamente, o LD ACEI3 apresenta alguns ícones destinados a orientar a forma de realização das atividades (leitura, uso do lápis, recorte e colagem, tarefa de casa, etc.) sugeridas ao longo das unidades temáticas. Destacamos que tais ícones estão sempre dispostos no início de cada atividade e são identificados na parte inicial da obra, conforme ilustrado a seguir:

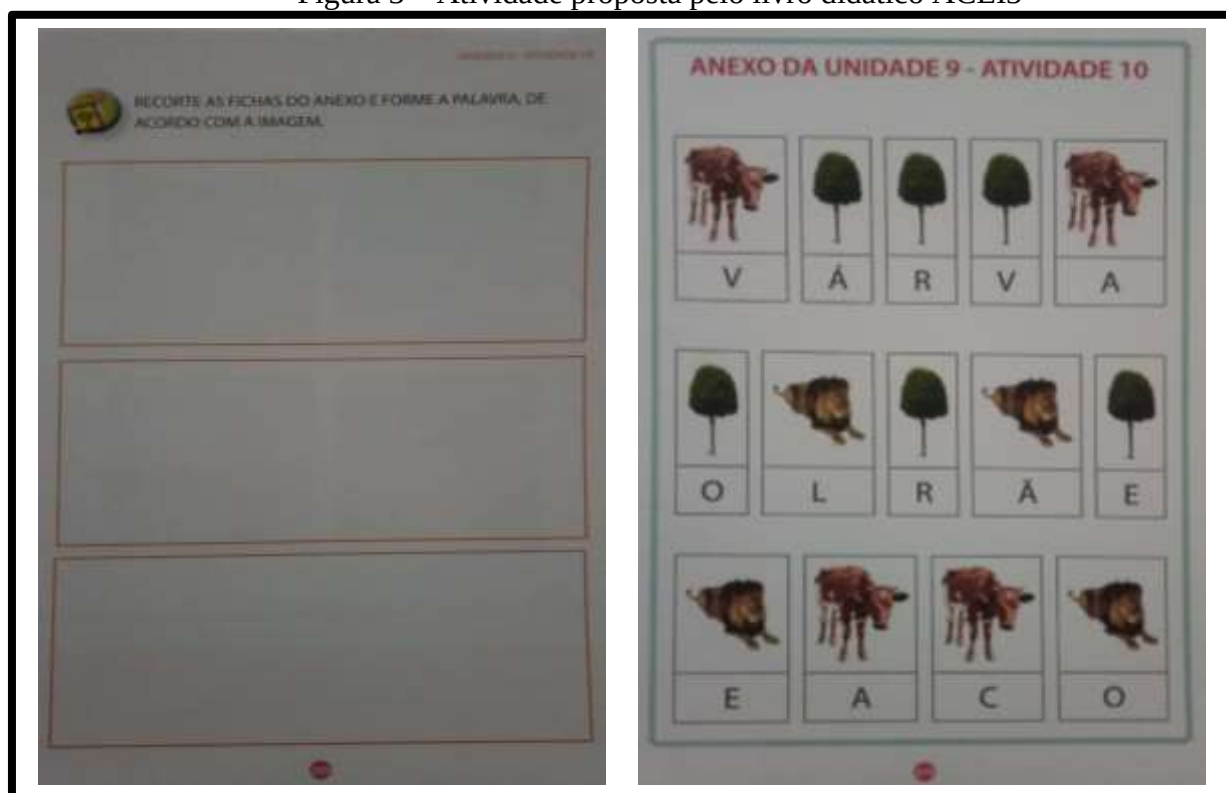
Figura 2 – Ícones apresentados pelo livro didático ACEI3



Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014).

O material também apresenta, nas páginas finais, encartes em anexo para uso pelas crianças, contendo jogos de memória, quebra-cabeças, reprodução de cédulas de dinheiro, fichas de palavras e reprodução de dados numéricos. Os materiais apresentados podem ser recortados para uso tanto em atividades indicadas e propostas no LD, como em atividades fora dele, como jogos de trilha, jogo de memória e dados numéricos. Em relação às propostas envolvendo a leitura e a escrita, os encartes apresentam indicações de recorte e colagem de palavras para preenchimento de lacunas em parlenda e recorte e colagem de fichas com letras para formação de palavras, conforme representado pelas imagens a seguir:

Figura 3 – Atividade proposta pelo livro didático ACEI3



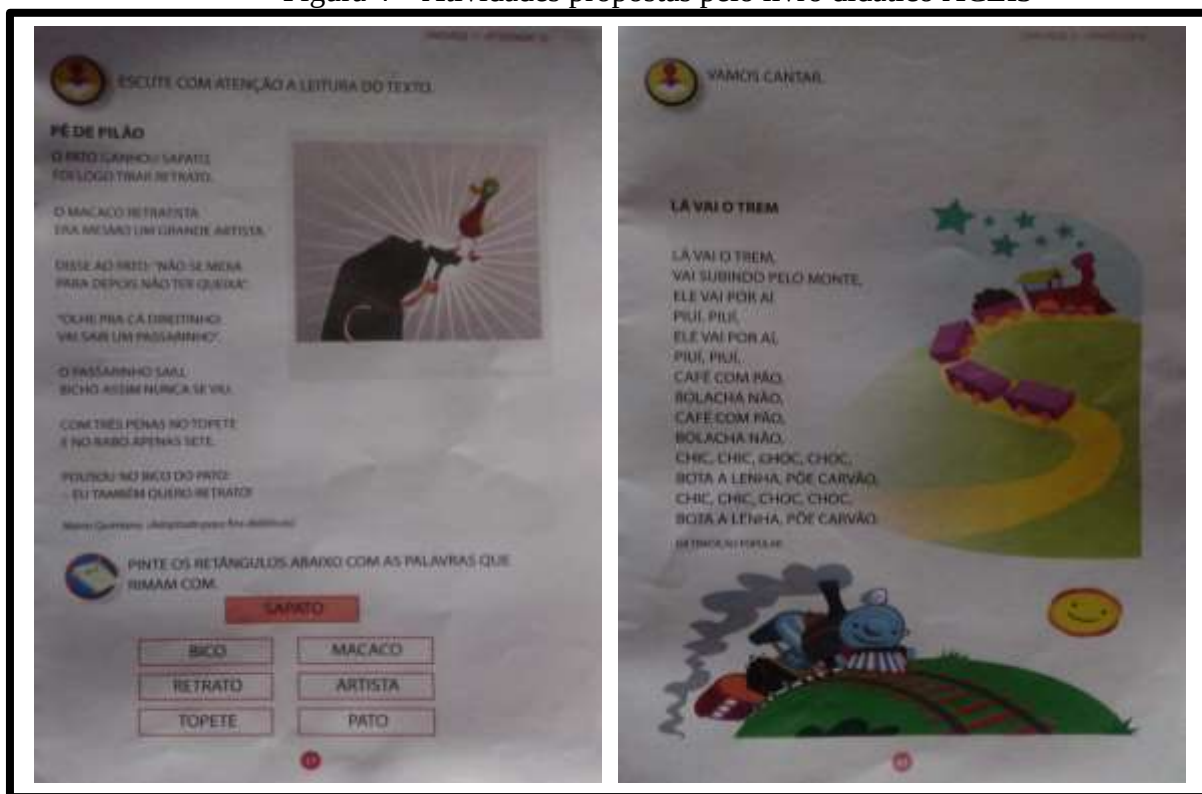
Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014).

A Fig. 3 representa uma das atividades propostas pelo livro didático ACEI3, acompanhada do uso de encartes correspondentes. Nela, a indicação é a de que as crianças recortem as fichas e formem palavras agrupando as imagens e ordenando as letras na sequência dos sons que constituem as palavras.

No geral, cada unidade temática abrange uma sequência de 25 atividades, que envolvem diversas áreas do conhecimento, as quais se relacionam com o tema de cada unidade. Ao final das sequências das atividades, há uma sugestão para que as crianças sistematizem através de desenhos o que foi trabalhado ao longo das unidades temáticas. Ao todo, o LD apresenta o quantitativo de 225 propostas de atividades, distribuídas ao longo das 9 unidades temáticas.

Ao consultar o livro didático ACEI3, notamos que o material apresenta uma diversidade de gêneros textuais, incluindo receitas, poemas, adivinhas, convites, músicas e parlendas, sendo que esses dois últimos são apresentados com maior intensidade, quando comparados aos demais gêneros citados. No que se refere às atividades sugeridas relativas à leitura e à escrita, notamos que, em geral, as propostas envolviam sugestões de atividades com caça-palavras, cruzadinhas, rimas, escrita de listas palavras e identificação de letras iniciais em palavras. A seguir, apresentamos uma tendência das atividades propostas pelo LD mencionado.

Figura 4 – Atividades propostas pelo livro didático ACEI3



Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014).

A Figura 4 representa, de uma maneira geral, as atividades mais propostas pelo livro didático ACEI3, as quais trazem fragmentos de textos retirados de livros literários, músicas, parlendas enquanto pretexto ou ponto de partida para a realização de atividades envolvendo o SEA, como ilustrado no exemplo, no qual, após a escuta da leitura um poema (adaptado) de Mario Quintana, as crianças são solicitadas a identificar, sem apoio de imagens, palavras que rimam com a palavra “sapato”, extraída do poema. A sugestão de cantoria de músicas também é uma proposta bastante presente em todas as unidades do LD, as quais estão relacionadas com a temática de cada unidade, tal como ocorre no exemplo apresentado, no qual a música “Lá vai o trem” relaciona-se ao tema da unidade 3 “Meios de comunicação e transporte”

Em relação às atividades sugeridas, ressaltamos que não havia uma organização sistemática, ou seja, algumas unidades iniciavam com algum gênero textual, enquanto outras traziam propostas de conversas sobre temas específicos para introduzir as atividades. Após a abertura de cada unidade, não havia um “padrão” de organização das atividades, ou seja, em algumas situações, logo após a abertura, a sequência das atividades envolvia propostas relativas à matemática, enquanto em outras contemplava uma sugestão de conversa sobre o tema de abertura ou apresentava sugestões de trabalho com o SEA. Destacamos, ainda, que, ao longo de cada unidade, as propostas das atividades se alternavam entre sugestões de brincadeiras,

exploração de gêneros textuais, principalmente músicas e parlendas, que envolviam outras áreas curriculares, como conhecimento matemático (identificação de números, relação entre números e quantidades, grandezas, calendário), natureza e sociedade (meios de transportes, elementos da natureza) e artes visuais (apreciação de obras de arte), etc.

4.2 Quais recursos didáticos a professora 1 utilizava na construção de suas práticas de ensino?

Nesta seção, será contemplada a análise dos usos que a professora 1 (P1) fez do livro didático ACEI3 em sua turma para explorar os conhecimentos das crianças com relação à leitura e à escrita. Aliado a esse recurso, notamos que a docente utilizou outros dispositivos (CHARTIER, 2002) em suas práticas de ensino, os quais serão contemplados como objetos na análise deste estudo, pois consideramos também que a maneira como foram usados na fabricação das práticas de ensino de P1 nos ajudam a entender o contexto de uso do livro didático ACEI3.

4.2.1 Como era a rotina das atividades desenvolvidas na turma da professora 1?

Com o propósito de apresentar o contexto no qual o LD e outros recursos eram utilizados nas práticas de ensino de P1, apresentaremos inicialmente como era organizada e vivenciada a rotina da sua turma. Conforme já dito, foram observadas um conjunto de dez dias de aulas (10) em uma turma dos anos finais da Educação Infantil (5 anos), no turno da tarde, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Na turma de P1, a aula tinha início previsto para 13h00, porém, geralmente iniciava às 13h20 após a professora receber as crianças na entrada da porta da sala de aula. Assim que as crianças chegavam, elas prontamente tiravam da mochila o caderno ou livro didático, quando eram levados para atividades em casa, e colocavam na mesa da docente, sem que ela solicitasse.

Passado esse momento inicial, a professora fazia, sempre nessa ordem, uma oração, cantava músicas com as crianças, realizava a chamada oral e depois registrava no quadro a quantidade de meninos e meninas que comparecerem à aula naquele dia. Nesses momentos, P1 aproveitava para explorar alguns conhecimentos relacionados à matemática, como podemos ver no extrato de uma das aulas abaixo:

P1: Vamos contar quantos meninos e quantas meninas vieram hoje?

Cs: Vamos!

P1: Um, dois, três... (Apontando para cada menino).

P1: Tem nove meninos! (A professora registra no quadro branco o numeral 9).

P1: E agora as meninas! Um, dois, três... (Apontando para cada menina).

P1: Tem dez meninas! (A professora registra no quadro branco o numeral 10). E agora? Tem mais meninos ou meninas?

(Aula 2, P2, 11/09/2019).

Destacamos que não houve em nenhuma das aulas observadas atividades de chamada que envolvessem os nomes das crianças, pois a contagem que ela realizava explorava apenas os numerais relativos à quantidade de crianças presentes no dia.

Depois de fazer a contagem dos alunos, a docente sempre realizava uma atividade de leitura com livros literários, que acontecia com a professora em pé e as crianças sentadas em suas cadeiras. Talvez esse tipo de organização esteja atrelado à falta de espaço da sala de aula, pois era bastante pequena e mal tinha espaço para a circulação habitual das crianças. Além disso, foi notado que P1 não socializava previamente o que iria acontecer na aula daquele dia. O Quadro 3 apresenta as atividades desenvolvidas na turma de P1, durante as aulas observadas.

Quadro 3 – Atividades vivenciadas na rotina da turma da professora 1

Atividades	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Total
Oração	X	X	X	X	X	X	X	X		X	9/10
Cantoria de músicas	X	X	X	X	X	X	X	X		X	9/10
Contagem dos alunos	X	X	X	X	X	X	X	X		X	9/10
Leitura literária realizada pela professora	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Desenho relacionado à leitura ouvida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Desenho/pintura/colagem				X							1/10
Atividades no caderno	X	X	X	X	X		X		X		7/10
Atividades no LD	X	X	X			X		X			5/10
Atividades com o uso de fichas avulsas		X								X	2/10
Conversa sobre a atividade do dia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Brincadeiras na sala		X		X	X	X			X		5/10
Atividades com jogos de matemática							X				1/10
Merenda e recreio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Atividades de casa no caderno		X					X				2/10
Atividades de casa no LD			X						X		2/10
Explicação da atividade de casa			X				X		X		3/10

Fonte: A Autora (2020).

A observação do Quadro 3 nos possibilita notar que a rotina da turma da professora 1 era bastante estruturada e muitas das situações vivenciadas pelas crianças costumaram se repetir ao longo dos dez dias de aulas observadas. Vale destacar que, na instituição em que P1 atuava, não havia nenhum documento orientador em relação à rotina da turma e tal organização era feita pela própria docente. Salientamos que essa informação foi revelada pela professora durante um dos momentos de conversas informais realizadas ao final da aula 2, que ocorreu em 11 de setembro de 2019.

Durante as aulas, observamos que os momentos destinados às brincadeiras foram contemplados, além do recreio, em outros espaços, como na sala de aula e no parquinho e que, na maioria das vezes, eram propostos e dirigidos por P1. As brincadeiras livres aconteciam também quando as crianças conseguiam concluir as atividades pouco antes de irem para casa, utilizando seus próprios brinquedos ou em uma das aulas quando a docente levou os alunos para brincarem no parquinho que era montado em uma sala improvisada da instituição.

O trabalho com músicas também esteve presente em algumas aulas, totalizando três dias das dez aulas observadas (3/10). Em duas, a música foi utilizada para que as crianças procurassem e identificassem em letras de músicas palavras ditadas pela professora e as copiassem no caderno e/ou no livro didático e, em um dia, a música foi utilizada como forma de distração (dança e brincadeiras).

No que se refere às atividades de leitura e escrita que foram propostas utilizando LD, cadernos e fichas de atividades durante as aulas na turma de P1, percebemos que as atividades relativas à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) estiveram bastante presentes nelas. Entre as atividades que ocuparam maior frequência, destacaram-se as que contemplavam a identificação de letras, sílabas e palavras e a cópia de sílabas, palavras e frases. Nesse sentido, compreendemos que os tipos de atividades descritas parecem promover pouca reflexão sobre o SEA.

Com relação aos momentos de leitura utilizando livros e textos literários, que aconteceu em todos os dias observados (10/10), sempre no início das aulas, a professora habitualmente trazia em suas mãos ao chegar na sala de aula, o material que seria lido para as crianças, o que demonstrou que ela parecia ter um planejamento antecipado desses momentos.

Quando a professora avisava que iria iniciar a leitura, as crianças prontamente ficavam atentas, na expectativa do que iriam ouvir. Levando em consideração as reações das crianças, nos momentos destinados à leitura de livros literários que eram realizadas por P1 em sua turma, a prática de ouvir de histórias pelas crianças parecia ser uma atividade prazerosa.

Antes de iniciar a leitura, a docente sempre escrevia no quadro branco, com letra bastão, o título do livro e apresentava para os alunos a capa dele e o nome de autores e ilustradores e, em poucos momentos observados, P1 aproveitou para conversar com as crianças sobre temas relacionados à leitura do livro. Segue um exemplo para ilustrar esse momento:

P1: Então o nome da história é: O QUE ACONTECEU? A BARATINHA ADOECIU! E quem escreveu foi essa mulher aqui ó! Audaci Melo, e o ilustrador foi Cayo Ogam. Ela escreveu e ele o quê?
Cs: Desenhou! (Gritos)

A docente lê o livro e apresenta as imagens para as crianças. Em alguns momentos da leitura, ela realizava algumas perguntas mais objetivas sobre que estava sendo lido.

P1: Quantas filhas a mamãe barata tinha?

Cs: Três! (Gritos)

A professora continua a leitura do livro e aproveita para conversar com as crianças sobre algumas formas de prevenção contra o mosquito da Dengue.

P1: ... Certo dia, a princesinha amanheceu doentinha, ela estava com dor de cabeça, com a barriga doendo. Aí a mamãe ficou preocupada, e levou ela pra onde?

C1: Pra UPA, tia!

P1: (Risos)... pode ser para UPA. E a doutora disse que a baratinha estava doente de dengue. E o que provoca a Dengue?

C2: O mosquito!

P1: Isso mesmo, o mosquito. E a dengue se dá por falta de higiene, de deixar água parada. E aonde a água fica parada?

C2: Nos baldes!

P1: E nas latas também. Ali fica os ovos dos mosquitos malvados, ó aqui onde eles ficam. (A professora mostra a página do livro)

(Aula 1, P1, 10/09/2019).

Além do momento acima exposto, em outra aula (aula 2), a docente retomou rapidamente uma leitura de um livro que foi realizada no início da referida aula para introduzir uma atividade colada nos cadernos das crianças sobre a temática “higiene”. A forma como aconteceu essa retomada não ocorreu na direção de uma conversa sobre a temática “higiene”, mas de apenas situar o conteúdo que iria ser trabalhado através da atividade colada nos cadernos das crianças, a qual será analisada com mais detalhes posteriormente.

De acordo com Corsino (2010), as práticas de leitura e as formas de ler dependem de vários aspectos, como tipo do livro, as intenções e finalidades da leitura, e também do tipo da conversa que acontece antes, durante e depois dela. Sobre o uso de textos literários na Educação Infantil, conforme destaca a referida autora, eles são utilizados, em muitos contextos, para diversas finalidades, entre elas para acalmar as crianças, ensinar bons comportamentos e enquanto pretexto para explorar “conteúdos”. Com essas finalidades, não se percebe, entre outras coisas, a possibilidade de as crianças levantarem hipóteses sobre o que está sendo ouvido por elas e sobre a relação do que leem ou escutam com suas experiências de vida.

Nesse sentido, Brandão e Rosa (2010) apontam que é preciso que a conversa sobre os textos literários seja mais valorizada no ambiente escolar, pois, a partir dela, as crianças têm a oportunidade de construir sentidos sobre o que leem ou escutam, e os tipos de perguntas que são realizadas pelos professores contribuem ou não para essa construção.

No contexto observado, na maioria das vezes em que realizava a leitura dos livros/textos em sua turma, notamos que o foco das perguntas feitas por P1 às crianças incidia predominantemente informações objetivas, ou seja, conforme destacam Brandão e Rosa (2010), são aquelas cujas respostas estão mais claramente colocadas no texto. As autoras supracitadas chamam a atenção para a importância de experimentar, desde a Educação Infantil, práticas de

leitura que possibilitem às crianças construírem sentidos sobre o que se está lendo/ouvindo. Desse modo, torna-se importante diversificar os tipos de perguntas de compreensão leitora.

Geralmente após a leitura, a professora deixava que o livro circulasse entre as crianças, que folheavam com atenção as páginas da história que acabaram de ouvir. No que se refere ao trabalho com textos rimados citado pela docente em sua resposta, notamos que, quando trabalhou em um dia com a literatura de cordel, não explorou as características textuais desse gênero. Durante as observações realizadas na turma da professora 1, notamos que, além do livro didático ACEI3 e de cadernos e fichas, a docente utilizava com frequência os livros literários para explorar os conhecimentos das crianças sobre leitura e escrita.

Depois dos momentos de leitura, a professora entregava folhas (A4) em branco e pedia para que as crianças desenhasssem elementos da história que ela havia lido. Isso era bem peculiar em sua prática, pois, em todos os dias observados, sem exceção, as crianças faziam desenhos relacionados ao que a docente tinha acabado de ler. Geralmente, essa atividade se estendia até a hora da merenda, por volta das 14h30, e depois as produções eram guardadas no armário da sala. Não foi observado nenhum momento de conversa com as crianças sobre o que eles desenharam.

Conforme um dos registros anotados no diário de campo, fruto de uma conversa com a docente durante uma das aulas observadas (aula 5), P1 declarou, ao mostrar uma das produções realizadas pelas crianças, que a proposta dos desenhos era uma prática muito comum em suas aulas.

Segundo a professora, essa atividade desenvolvia bastante a criatividade da criança e a compreensão do que elas ouviram, já que ainda não sabiam escrever com autonomia. Além disso, ressaltou que essa foi umas das formas que encontrou de explorar a compreensão de textos e que isso estava gerando efeitos positivos na aprendizagem das crianças, pois, ao chegarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, as professoras elogiavam a qualidade da interpretação que os alunos tinham.

Após a chegada do refeitório, a professora, na maioria das vezes, iniciava outra atividade que era proposta nos "cadernos de classe" das crianças ou no LD, que ficavam guardados em um armário da sala de aula. Depois que as crianças recebiam o material, a docente iniciava a explicação da atividade utilizando o quadro branco, e as crianças acompanhavam respondendo oralmente com pouca dificuldade os questionamentos que ela fazia.

Para realizar as atividades propostas nos cadernos ou no LD, a docente reproduzia no quadro a atividade proposta e respondia juntamente com os alunos. Era comum as crianças concluírem a atividade antes do momento do recreio; quando acontecia o contrário, elas

terminavam ao retornarem. Sobre essa questão, observamos que P1 sempre respeitava o tempo de cada criança, ou seja, ela só iniciava a próxima atividade quando todas conseguissem concluir a que estava sendo feita.

O recreio acontecia das 15h00 às 15h20 no pátio do CMEI e, quando retornavam à sala, a professora permitia que eles lanchassem por mais vinte minutos. Após esse momento, a professora entregava o material que seria utilizado para realizar a próxima atividade, que era, na maioria das vezes, o caderno ou o livro didático, com exceção de uma das aulas, em que foi observado o uso de dados numéricos para explorar a relação entre quantidade e números.

Nesse sentido, a docente fazia uma nova explicação a partir da atividade proposta e respondia juntamente com as crianças. Em alguns momentos, enquanto as crianças ficavam sentadas realizando o que a professora havia proposto, P1 aproveitava para “corrigir” e organizar os cadernos ou o LD com atividades que eram destinadas para serem feitas em casa. Assim que terminavam as atividades, os alunos se dirigiam à mesa da professora, que já aguardava para receber e “corrigir” as atividades concluídas.

Depois disso, a professora guardava o material no armário e, quando tinha atividade para casa, entregava o LD ou o caderno e explicava como deveria ser feita. Ressaltamos que em apenas um dia a professora enviou atividade proposta para casa no livro relacionada à leitura e à escrita e em três dias atividades relacionadas à matemática, sendo uma no caderno e as demais no livro. Quando "sobrava" tempo, a professora deixava que as crianças brincassem até a hora de irem para casa.

4.2.2 Frequência de uso do livro didático ACEI3 e de outros recursos didáticos na turma da professora 1

As observações realizadas na turma de P1 revelaram que o LD "Aprender Construindo 3", da editora IMEPH, adotado em 2019 pela rede de ensino onde os dados para essa pesquisa foram gerados, foi pouco usado pela docente enquanto recurso em suas aulas para explorar os conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita. No entanto, foi observado o uso bastante frequente de outros recursos didáticos. No contexto observado, o LD adotado não era regularmente usado nas aulas, sendo acrescentando ao uso desse material cadernos, fichas de atividades coladas nos cadernos das crianças, fichas de atividades avulsas, livros literários e o quadro branco, que a docente usava para registrar e explorar letras e palavras. A seguir, o Quadro 4 apresenta a frequência de utilização desses recursos de acordo com os dias observados:

Quadro 4 – Recursos didáticos utilizados na rotina da turma da professora 1 para ensinar conhecimentos relativos à leitura e à escrita

Recursos didáticos utilizados	Frequência
Livro didático	3/10
Livros literários	10/10
Cadernos com fichas de atividades coladas	5/10
Fichas de atividades avulsas	2/10
Quadro branco	10/10

Fonte: A Autora (2020).

De acordo com o Quadro 4, podemos constatar que, no geral, o LD foi usado em três dias de aula observados (3/10). Todavia os livros e textos literários e o quadro branco, seguidos do caderno com fichas de atividades coladas, foram os recursos que tiveram maior expressividade, quanto à utilização dos recursos didáticos na turma de P1, do ponto de vista dos dias de uso.

Conforme apresentado pelo Quadro 4, o livro didático na rotina da turma de P1 foi utilizado em metade das aulas observadas (5/10), sendo que, em duas (2/10), a professora propôs atividades somente relacionadas à leitura e à escrita, em dois dias (2/10) aos conhecimentos matemáticos e, em uma aula (1/10), foi utilizado para explorar tanto os conhecimentos relacionados a leitura e a escrita, quanto os de matemática, ou seja, o LD foi usado em três dias para explorar conhecimentos relacionados à leitura e à escrita e em três dias para matemática. Com relação ao uso de cadernos enquanto suporte para as fichas, eles foram usados em sete dias (7/10), sendo que, para propor atividades de leitura e escrita, tal recurso foi utilizado em cinco dias (5/10), e as fichas de atividades avulsas em dois dias (2/10).

Ainda do conjunto de aulas observadas na turma de P1, percebemos que no geral a docente sugeriu que as crianças levassem atividades para casa em quatro dias (4/10), sendo que em dois dias (2/10) foram atividades no LD, sendo uma relacionada à leitura e a escrita e a outra relacionada à matemática, e nos outros dois dias (2/10) as atividades foram propostas nos cadernos das crianças e eram voltadas aos conhecimentos matemáticos. Isso nos revela que a maior parte das atividades sugeridas para casa pela docente 1 foi de matemática, o que pode revelar que tais atividades poderiam ser possivelmente realizadas de modo mais autônomo pelas crianças.

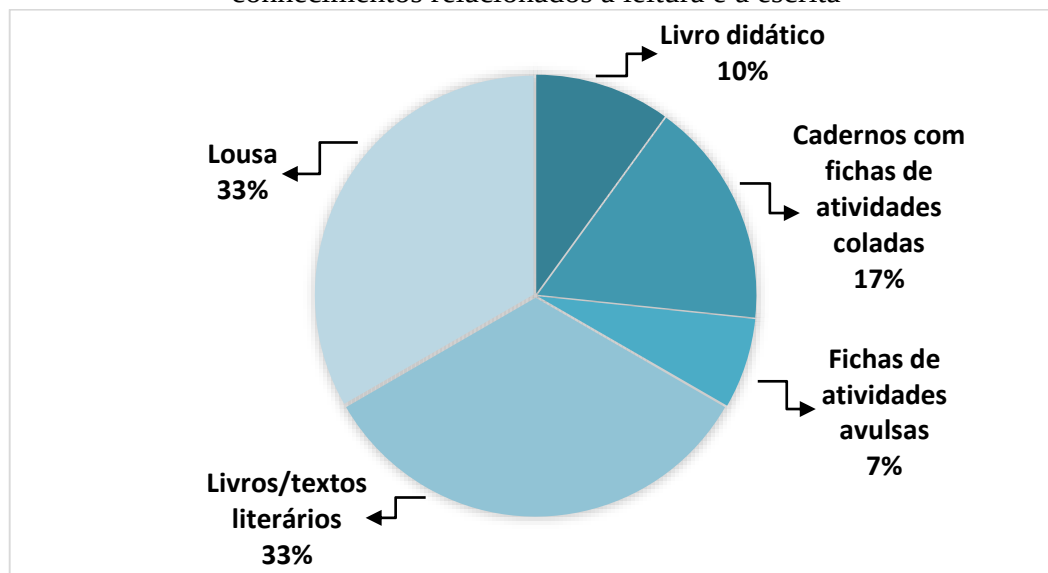
Estudos como os de Cabral (2013) e Silva, T. T. S. (2018), que analisaram práticas de ensino de leitura e escrita de professoras que atuavam nos anos finais da Educação Infantil, já evidenciaram o uso frequente de atividades com fichas nas rotinas das turmas observadas. Além disso, a pesquisa de Silva, T. T. S. (2018) também revelou também que houve pouca diversidade

quanto aos recursos utilizados nas três turmas investigadas. Entre tais recursos, jogos, fichas de atividades, livros literários e didáticos foram os mais frequentes.

Em nossa pesquisa, para explorar conhecimentos e propor atividades relativas à leitura e escrita, além do uso do livro didático, ocorrido em três aulas (3/10), cadernos com fichas de atividades coladas, em cinco aulas (5/10), e fichas de atividades avulsas (2/10), destacamos também o uso do quadro branco e de livros e textos literários, presentes em todas as aulas observadas (10/10).

Para uma melhor visualização desses dados, apresentamos um gráfico indicando os recursos utilizados pela professora 1 para explorar os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita em sua turma.

Gráfico 4 – Percentual de uso dos recursos didáticos utilizados na turma de P1 para explorar conhecimentos relacionados à leitura e à escrita



Fonte: A Autora (2020).

Conforme mostram as porcentagens do Gráfico 4, os livros literários que foram lidos por P1 em sua turma e o quadro branco correspondem à maior parte dos recursos utilizados pela professora, 33% cada. Nesse caso, além de ler para as crianças, a professora registrava os títulos das obras no quadro branco e explorava as letras que faziam parte deles. Em seguida, verificamos que os cadernos com fichas de atividades coladas (17%), o livro didático ACEI3 (10%) e as fichas de atividades avulsas (7%) foram os recursos mais utilizados, respectivamente, na turma de P1, no que se refere ao ensino de leitura e escrita.

Outro dado que observamos durante o conjunto de dez aulas diz respeito ao tempo cronológico investido nas atividades realizadas pelas crianças relacionadas à leitura e à escrita, utilizando o LD, os cadernos com fichas de atividades coladas neles e as fichas de atividades

avulsas. Quanto ao tempo dedicado aos momentos de leitura, que aconteciam sempre no início da aula, notamos que eles não ocupavam muito tempo da aula (em média, vinte minutos). Sobre o uso do quadro branco, isso acontecia constantemente ao longo das aulas, tanto para explorar os conhecimentos relativos à leitura e à escrita, como para trabalhar conhecimentos de outras áreas.

Para registrar o tempo que as crianças passavam realizando atividades no LD, nos cadernos e nas fichas, levamos em consideração o tempo da jornada de trabalho da turma de P1, que iniciava por volta das 13h00 e terminava às 17h00, o que representa, em tempo cronológico, quatro horas (4h) e, na proporção de minutos, corresponde a duzentos e quarenta minutos (240 min.). Nesse sentido, encontramos os seguintes dados:

Quadro 5 – Tempo percentual (minutos) aproximado dedicado às atividades de leitura e escrita com uso dos recursos utilizados em cada aula da turma de P1

Recursos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Total
Livro didático	24 min. 10%		40 min. 17%			35 min. 14,5%					99 min.
Caderno com fichas de atividades coladas		36 min. 15%		80 Min 33%	75 min. 31%		15 min. 6%		33 min. 14%		239 min.
Fichas de atividades avulsas		40 min. 17%								24 min. 10%	64 min.

Fonte: A Autora (2020).

Os dados do Quadro 5 mostram que foi com o uso do caderno com fichas de atividades coladas que o tempo cronológico foi mais investido na turma de P1. Ao observar o Quadro 4, que revelou a frequência de uso dos recursos utilizados na turma da professora 1, percebemos que houve uma quantidade considerável de dias em relação às atividades propostas com o uso de fichas de atividades coladas nos cadernos das crianças e fichas de avulsas pela docente, para explorar conhecimentos relativos à leitura e a escrita, ou seja, das dez aulas observadas, a docente sugeriu atividades com lápis e papel em sete delas (7/10). Nas aulas 4 e 5, as crianças realizaram mais de uma atividade com caderno e, nesse caso, somamos o tempo dedicado a elas.

Conforme Joigneaux (2015), no contexto francês, o uso sistemático de fichas de atividades na Educação Infantil está relacionado, para além do desenvolvimento e acesso maior aos meios tecnológicos que possibilitam que esses recursos sejam reproduzidos em larga escala,

à sua comodidade prática no âmbito de novas lógicas pedagógicas que predominam, atualmente, nesse nível de ensino.

Nessa direção, Brandão e Carvalho (2010) também ressaltam que atividades desse tipo passaram a ser muito populares, no Brasil, em meados da década de 1970, funcionando como algo visível e palpável que evidenciaria que as crianças da Educação Infantil não apenas “brincam” na escola.

Ao nosso ver, para além de uma tradição escolar, o uso excessivo das propostas de atividades utilizando cadernos e fichas na turma de P1 pode estar relacionado ao não atendimento das expectativas da docente em relação às atividades propostas pelo LD. Do mesmo modo, para P1, as crianças conseguem realizar as atividades de maneira mais autônoma sem o LD. Tais proposições parecem ser confirmadas quando, em sua resposta ao questionário, a docente descreveu que: “[...] o livro é muito complexo com atividades que as crianças não conseguem desenvolver sozinhas ou com pouca ajuda da professora” (P1).

O tempo cronológico investido na realização das atividades pelas crianças com o uso do caderno com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas variava de 15 até 40 minutos da aula, o que totalizou 303 minutos investidos na realização das atividades com os recursos mencionados durante seis dias de aula. Destacamos que, para calcular esse tempo, consideramos os dias em que a docente sugeriu atividades relativas à leitura e à escrita utilizando o caderno com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas, isto é, seis dos dez dias que foram observados.

Já com o LD, o tempo total empregado na realização de atividades pelas crianças corresponde a 99 minutos, e o tempo investido para realizar as atividades com esse dispositivo oscilou de 24 a 40 minutos de cada aula. Ressaltamos que não consideramos o tempo dedicado às atividades de outras áreas de conhecimentos, os quais também foram trabalhados durante as aulas observadas, pois o nosso foco reside nos momentos em que a professora explorou os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

Nesse sentido, ao cruzar os dados dos Quadros 4 e 5, podemos observar que a prática de ensino da professora 1, além de demonstrar uma frequência expressiva de atividades voltadas à exploração de conhecimentos relativos à leitura e da escrita, revelou também que as crianças passavam bastante tempo seguido fazendo atividades nos cadernos, nas fichas e no LD. Tais dados parecem evidenciar que a professora teve uma preocupação em explorar constantemente conteúdos que estejam relacionados à leitura e à escrita em sua turma.

A seguir, apresentaremos as análises das atividades relacionadas à leitura e à escrita desenvolvidas com e sem o uso do livro didático ACEI3 na rotina da professora 1.

4.2.3 Práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas com o uso do LD pela professora 1: permanências e alterações nas atividades propostas

Durante os dez dias de observações realizadas na turma da professora 1, percebemos, conforme já dito, que o LD adotado pela rede foi pouco utilizado nas aulas nas quais foram trabalhadas atividades relacionadas à leitura e à escrita, ou seja, em três dias (3/10), conforme já ressaltado anteriormente. No entanto, o uso do caderno como suporte para fichas de atividades e fichas de atividades avulsas estiveram presentes na maioria das aulas observadas (7/10), o que revela que as crianças realizaram bastante atividades com lápis e papel. A percepção desse dado possibilitou-nos direcionar o olhar também para essas fichas de atividades tendo como suporte, em sua maioria, o caderno das crianças.

Embora não fosse o foco de nossas observações, parece-nos pertinente registrar as reações das crianças ao realizar as atividades sugeridas no livro didático. Pelo que percebemos, as crianças demonstraram gostar de fazer atividades no “caderno grandão colorido”¹⁰. Isso foi perceptível pela empolgação da maioria delas ao receberem o material distribuído pela professora e pela forma de “cuidar” do livro didático ao manipulá-lo durante a realização das atividades. No entanto, com relação à forma de “cuidar” do material, parecia-nos ser resultado de algumas orientações dadas pela docente, quando, em alguns momentos observados, “ensinava” como as crianças deveriam virar a página do LD com cuidado para não as rasgar.

Talvez a apreciação do LD, pelas crianças, também esteja atrelada à forma como ele é estruturado e organizado, ou seja, pelo tipo de papel, pelo tamanho e pelos elementos gráficos coloridos, o que difere dos cadernos e fichas de atividades as quais as crianças estão mais acostumadas. Outra questão que devemos considerar é o fato de que é o primeiro ano que as crianças receberam o LD adotado pela rede de ensino, e isso também pode ter contribuído para uma “boa aceitação” desse material pelas crianças.

Durante a realização das atividades com o livro didático ACEI3, não notamos, por parte da maioria das crianças, algum tipo de insatisfação e mesmo dedicando um bom tempo para realizar as atividades com esse dispositivo, as crianças não pareciam se mostrar cansadas. Por outro lado, observamos, por parte de algumas crianças, certo “desinteresse” em fazer algumas atividades propostas, e isso ocorria quando elas brincavam e conversavam com outros colegas durante a realização das atividades. Quando isso acontecia, a reação da professora 1 era a de chamar a atenção das crianças para realizarem o que estava sugerido no LD.

¹⁰ Expressão utilizada por uma das crianças da turma, quando P1 distribuiu o LD na aula 3.

Outro dado importante que emergiu das observações realizadas na turma de P1 se refere ao fato de que a docente não seguia precisamente a sequência de atividades propostas no LD, isto é, selecionava as atividades que iriam ser trabalhadas em suas aulas. O Quadro 6 apresenta os tipos e a frequência das atividades voltadas à leitura e à escrita realizadas com o uso do livro didático na turma de P1:

Quadro 6 – Frequência de atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com o uso do LD Aprender Construindo Educação Infantil 3

Categorias	Atividades	Frequência
Leitura	Leitura de texto em voz alta realizada pela professora	2/10
Atividades envolvendo o SEA	Cópia de letras e palavras	2/10
	Produção de listas de palavras	1/10
	Escrita de palavras pela professora, com ajuda das crianças	1/10
	Reconhecimento visual de palavras	2/10
	Reconhecimento visual de letras	1/10
	Reconhecimento de palavras a partir da quantidade de letras	1/10

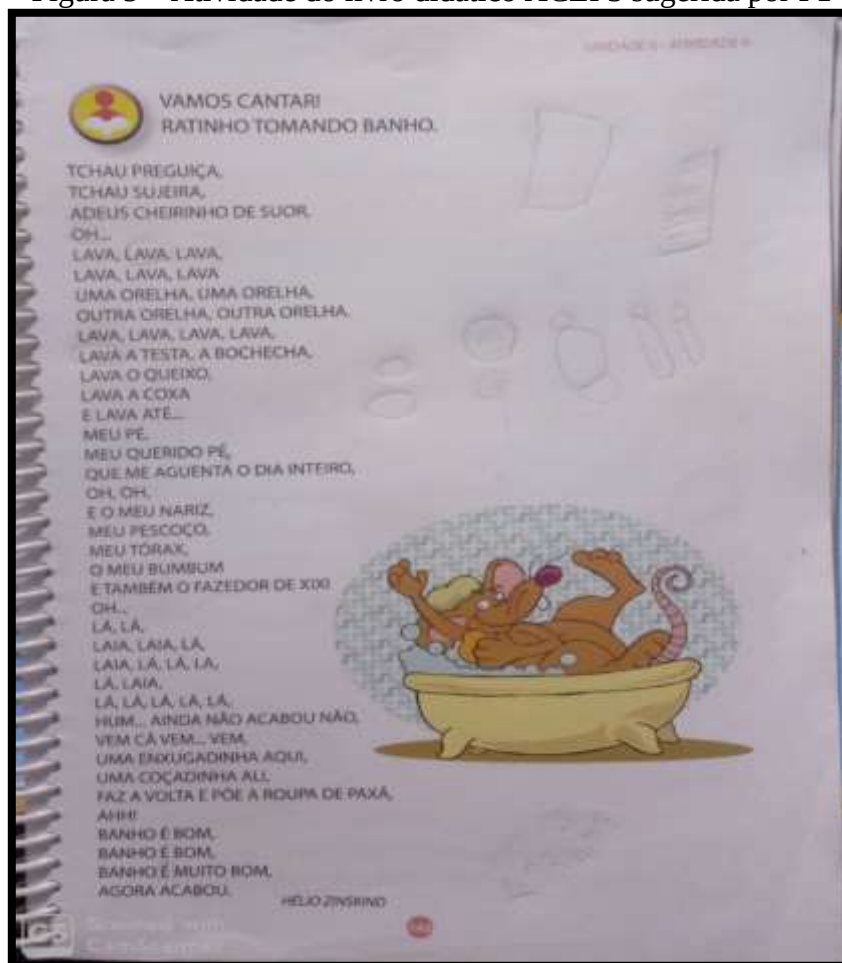
Fonte: A Autora (2020).

Diante desses dados (Quadro 6), observamos que nessa turma os tipos de atividades mais realizadas com o uso do LD foram o reconhecimento de palavras e a cópia de letras e palavras. Além disso, o Quadro 6 nos permitiu perceber que as atividades priorizadas pela docente, em sua maioria, estavam relacionadas à apropriação da escrita.

Partindo do entendimento de que os professores não são sujeitos passivos perante as prescrições e propostas apresentadas pelos livros didáticos (BUNZEN, 2009), consideramos que é por meio de suas astúcias e inventividades (CERTEAU, 1998), isto é, de suas "artes de fazer" (CERTEAU, 1998; CHARTIER, 2005), que eles modificam e subvertem as propostas e as formas de utilizar tais recursos, adequando-os aos seus objetivos e necessidades. Tomando por base essa perspectiva, apresentaremos a análise das práticas da professora 1 ao conduzir as atividades propostas pelo LD nas aulas observadas.

No decorrer da primeira aula (10/09), a professora retirou do armário uma pilha de livros didáticos e, em seguida, entregou o material a cada criança já aberto na página 143, chamando cada uma pelo nome. A atividade proposta pelo LD (Fig. 5) consistia em uma música e apresentava o comando "Vamos Cantar". A professora então propôs que as crianças, juntamente com ela, ouvissem e depois cantassem a música "Ratinho tomando banho", de autoria de Hélio Ziskind, que estava proposta no LD, com o auxílio de um aparelho de som. Em seguida, a docente escolheu e escreveu no quadro algumas palavras que estavam no texto da música (LAVA/PÉ/BOM) e pediu para que as crianças identificassem-nas e circulassem-nas. Vejamos a seguir a atividade e um trecho da aula em que a professora trabalhou essa proposta:

Figura 5 – Atividade do livro didático ACEI 3 sugerida por P1



Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014, p.143)

P1: Agora eu vou escrever umas palavras no quadro e vocês procuram no livro e circulam, tá?

A professora escreve no quadro as palavras: LAVA - PÉ - BOM.

P1: Eu escrevi aqui LAVA, porque na música tem LAVA, LAVA, LAVA. Se escreve assim ó: L-A, LA, V-A, VA. Então procurem e circulem elas.

C1: Procurar aonde?

P1: No livro!

Momentos depois...

P1: Agora é a palavra PÉ! Como se escreve PÉ? Assim: P-É, com um acento no E!

Cs: Não sei aonde tá! (Falaram algumas crianças)

P1: Vocês têm que procurar! Agora só mais uma! B-O-M, BOM!

Momento depois...

P1: Quem terminar de circular, vai desenhar o que o ratinho usa para tomar banho! Usem a imaginação e pensem no que vocês usam para tomar banho. (AULA 1, P1, 10/09/2019)

A maioria das crianças não demonstrou dificuldades em realizar a atividade, e as que apresentaram se dirigiram à mesa da professora solicitando ajuda. Assim que terminaram a atividade, as crianças fizeram desenhos na página do LD conforme a solicitação da docente. O fato de as crianças não apresentarem dificuldades em realizar as atividades propostas pela professora nos levam a refletir que, muitas vezes, as crianças podem não ser incentivadas a

questionar e a expor suas opiniões no momentos de realização de atividades. Isso pode explicar o fato de que as crianças “não demonstraram” ter dificuldades durante a realização do que era proposto pela professora da turma.

Conforme observamos, a professora 1 não se limitou às orientações prescritas pelo LD, que indicava apenas "Vamos Cantar". Para além disso, ampliou a atividade inserindo a proposta de reconhecimento visual de palavras, que ela mesma retirou da música apresentada pelo material, com a justificativa de que as palavras já faziam parte do texto. Além de promover um momento lúdico para as crianças com a presença da música, a professora acrescentou uma atividade não prevista no LD ao solicitar que as crianças identificassem algumas palavras escolhidas por ela e, em seguida, fizessem desenhos, ou seja, P1, ao usar o LD, fez adaptações na atividade de acordo com os seus objetivos de ensino. Nesse caso, a atividade (Fig. 5), que era de leitura, conforme a indicação do ícone "Leitura", que aparece no topo da página¹¹, foi adaptada por P1 quando ela sugeriu que as crianças reconhecessem e circulassem as palavras escolhidas por ela.

Ressaltamos que os modos de fazer da professora não tornou a atividade interessante e desafiadora para as crianças, já que bastavam apenas que elas procurassem no texto da música as palavras que a professora escreveu no quadro.

Diante disso e compreendendo o cotidiano da escola como espaços de (re)invenção, entendemos que o professor, ao manipular o livro didático ou outros materiais, fabricam táticas (CERTEAU, 1998) em face a seus objetivos, podendo inclusive inverter ou alterar a ordem do que é proposto, fazer adaptações, recriar situações e até mesmo não usar as atividades por não concordar com elas. Nesse caso, observamos que P1, ao alterar a atividade sugerida pelo LD, lançou mão de uma ação particular, a qual não estava indicada na atividade (o reconhecimento visual de palavras), ou seja, a docente fabricou táticas ao manipular o material. Ressaltamos que tais táticas, que podem ou não contribuir para que a atividade proposta torne-se melhor, respondem, em última instância, aos objetivos que o professor tem naquele momento.

As táticas ou as "artes de fazer" (CERTEAU, 1998; CHARTIER, 2005) são os modos de fazer que os professores desenvolvem, cada qual ao seu modo, reinterpretando e levando em consideração as necessidades e possibilidades dos diversos recursos disponíveis em suas aulas. Essa discussão nos remete não somente à qualidade do material utilizado, mas à própria autonomia docente perante seus usos. Complementando essa discussão, Lajolo (1996) ressalta que:

¹¹ No início do LD, constam o significado de cada ícone que aparece ao longo das atividades.

Substituição, alteração e complementação de exercícios e atividades propostos pelo livro didático adotado em classe não ocorrem apenas a propósito de livros didáticos insatisfatórios. O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe. (LAJOLO, 1996, p. 08).

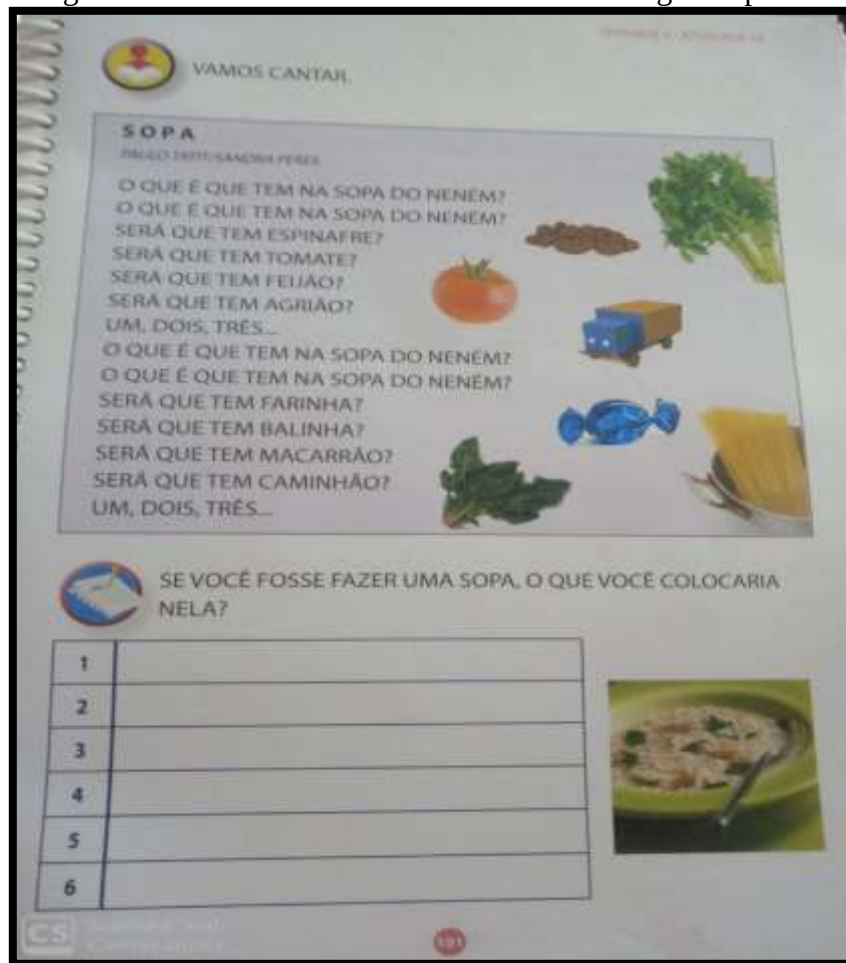
Diante do que a autora apresenta, entendemos que não existem "regras próprias" que definam o uso adequado ou não do livro didático, pois é o professor que tem autonomia para usá-lo da forma que achar mais apropriada, adequando esse uso aos seus objetivos e métodos de ensino, ou seja, considerando suas maneiras de fazer (CERTEAU, 1998) e seus saberes docentes (TARDIF, 2014).

Perante essas discussões e do contexto da aula apresentada, concebemos que as adaptações realizadas pela professora 1 revelou sua autonomia perante o LD adotado, ainda que a proposição feita tenha sido a reconhecer visualmente palavras no texto lido/cantado. Desse modo, embora a proposta da atividade envolvesse basicamente a leitura da música, observamos que a preocupação da docente foi a de reconhecimento das palavras, sem haver preocupação com um trabalho de reflexão sobre a escrita.

Em outra aula (aula 3), a professora propôs a atividade do LD da página 101 (Fig. 6), que apresentava uma música com o tema receita, intitulada "Sopa", de autoria de Paulo Tatit/Sandra Peres e, em seguida, sugeriu às crianças que fosse escrita uma lista de palavras com outros tipos de ingredientes relacionados com a temática. Destacamos que, nesse mesmo dia, no primeiro momento da aula, P1 realizou com as crianças atividades relacionadas à matemática utilizando o LD que estava proposta na página 100.

Assim que as crianças voltaram do recreio, a docente entregou o LD aberto na página 101 e perguntou se as crianças conheciam a música, e a maioria respondeu que não. Diante disso, a reação da docente foi a de apresentar a música com o auxílio de um aparelho de som e em seguida cantar a música coletivamente com as crianças. Depois desse momento lúdico, P1 propôs que a turma escrevesse com a ajuda dela uma lista de ingredientes de uma sopa, conforme estava solicitado na atividade do LD.

Figura 6 – Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P1



Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014, p.143)

P1: A música fala de quê?

C1: Da sopa do neném!

(Algumas crianças repetem o que C1 falou)

P1: E quando a musiquinha fala de algumas coisas que a mãe da gente coloca na sopa. É o quê? O que tem numa sopa?

Cs: Feijão, batata, macarrão.

P1: Se vocês fossem fazer uma sopa, o que vocês vão colocar?

C1: Batata!

C2: Cenoura e macarrão!

C3: Tomate!

C2: Carne!

P1: Vamos lá, número um: macarrão, M-A-C-A-R-R-Ã-O. É um nome grande, não é?... A sopa da gente já tem macarrão. Paloma, falta o quê na sopa?

C4: Batata!

P1: B-A-T-A-T-A (a professora soletra e escreve no quadro)

C3: Feijão, tia!

P1: Tiago está dizendo FEIJÃO! E feijão começa com que letra?

Cs: F!

P1: F e o quê? F-E. Assim: F-E-I-J-A-O, FEIJÃO...

C1: Linguíça!

P1: Olhem, Danilo disse linguíça!

C5: Linguíça dentro da sopa? (Fazendo cara de deboche)

P1: A sopa é dele! LIN, como se escreve?

Cs: L-I

P1: L-I com N faz LIN. E o GUI faz como?

As crianças não respondem.

P1: G-U-I, GUI. LINGUI... Esse C tem um rabinho. Quem lembra dele?

As crianças não respondem.

P1: É o C cedilha. Aí ficou LINGUIÇA.

C6: ARROZ, tia!

P1: ARROZ. A-R-R-O-Z... (Escrevendo no quadro). Copiem! Hoje vocês vão levar o livro para casa. Eu vou marcar a página!

(Aula 3, P1, 12/09/2019).

A atividade proposta pelo LD (Fig 6) apresentava um ícone (comando visual) que, de acordo com as orientações nas páginas iniciais do livro didático ACEI3, indicava o “uso do lápis”. Embora apresentasse uma instrução verbal “SE VOCÊ FOSSE FAZER UMA SOPA, O QUE VOCÊ COLOCARIA NELA?”, percebemos que não havia uma especificação quanto à forma de registro das palavras. Nesse sentido, para realizar a atividade, as crianças poderiam escrever espontaneamente as palavras de acordo com suas hipóteses de escrita ou copiar as palavras ditas pelas crianças e registradas pela professora na lousa.

Para realizar a atividade proposta no LD (Fig. 6), a professora inicialmente leu o enunciado da atividade e depois tentou resgatar os conhecimentos prévios das crianças com relação ao tema da música: “*E quando a musiquinha fala de algumas coisas que a mãe da gente coloca na sopa. É o quê? O que tem numa sopa?*”. Diante das respostas das crianças, a docente escreveu no quadro branco as palavras ditadas por elas. Enquanto registrava as palavras, P1 explorava as letras e as sílabas das palavras, que foram depois copiadas pelas crianças.

Nesse sentido, ao encaminhar a atividade (Fig. 6), P1 pareceu envolver as crianças na proposta de produção da lista, e elas não demonstraram dificuldades em ditar nomes de acordo com a temática. Notamos também que, em poucos momentos, a docente pareceu envolver as crianças na escrita de algumas partes das palavras (como em “LIN [referindo-se à sílaba inicial da palavra “linguiça”], como se escreve?”), enquanto em outros ela já apresentava para as crianças como as palavras eram escritas (como em “F e o quê? F-E. Assim: F-E-I-J-A-O, FEIJÃO...”).

Notamos que P1 propôs para as crianças duas atividades que estavam sequenciadas pelo LD, ou seja, as atividades das páginas 100, que estava relacionada à matemática, e a da página 101 (Fig. 6) foram realizadas na ordem proposta, envolvendo áreas de conhecimento distintas. Nessa mesma aula, a atividade de casa também foi sugerida no livro didático, mais precisamente na página 141, incluída na unidade 6, e tinha como proposta a colagem de rótulos de produtos de limpeza, cuja análise será apresentada posteriormente.

Com isso, destacamos que a docente pareceu não seguir sempre a ordem sugerida pelo LD, levando em consideração que a atividade de casa não fazia parte do mesmo capítulo das

atividades realizadas em sala de aula (receita de sopa) e incluía, inclusive, temática distinta (receita de sopa e colagem de rótulos de produtos de limpeza).

Já na aula 6, logo no primeiro momento, a docente trabalhou com as crianças a atividade da página 180 (Fig. 7), que trazia como proposta a leitura de um pequeno fragmento de texto, e, mais adiante, pedia para que as crianças conversassem e respondessem oralmente sobre algumas questões.

Figura 7 – Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P1



Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014, p.180)

O material textual com o título "Macaco", que é apresentado na página 180 do LD, é um fragmento do livro literário "Casinha de bichos", da editora Scipione, de autoria Hardy Guedes Alcoforado Filho e ilustrado por Mariângela Haddad. O referido livro apresenta em textos rimados a descrição da moradia de alguns bichos, entre eles a do macaco, que foi proposto na atividade.

É importante salientar que a atividade proposta na página 180 (Fig.7) faz parte do conjunto de atividades da unidade 7 do LD, intitulado como "Diversidade Animal", que

apresenta uma sequência de atividades que envolve diversas áreas do conhecimento, relacionadas à essa temática. Nesse sentido, observamos que a professora sugeriu na aula 6 duas atividades dessa unidade temática, a da pág. 180 (Fig. 7) e a da pág. 183 (Fig. 8), respectivamente.

No que se refere à proposta apresentada pela atividade no LD na pág. 180 (Fig. 7), que orientava que fosse acompanhada a leitura do texto "Macaco" e depois fosse realizada uma conversa sobre o texto, observamos que a professora leu rapidamente para as crianças o texto e depois escreveu as palavras MACACO e ÁRVORE no quadro e pediu para que as crianças procurassem, dentro dos retângulos, palavras iguais a elas, conforme sugerido em um dos comandos da atividade. Para uma melhor compreensão de como foi desenvolvida a atividade (Fig.7), segue um extrato da aula 6:

P1: Olhem, nessa atividade tem um textinho ó. Aqui aonde tem o desenho do macaco é uma historinha. O nome da historinha é essa: MACACO, M-A, MA, C-A, CA, C-O, CO. (A professora escreve o nome MACACO no quadro)

P1: Eu agora vou ler, tá bom? Como é mesmo o nome da história?

C1: Do MACACO!

A professora lê o texto que está na página 180 do livro e após a leitura pergunta:

P1: Então o macaquinho é corajoso ou preguiçoso?

C2: Preguiçoso!

P1: Ele é malandrinho, é preguiçoso! Olha, na atividade tem dois retângulos né? Aí tem uma palavra mais escura. No primeiro retângulo, esse aqui ó, tem que palavra? M-A, MA...

C3: Macaco!

P1: Isso. Dentro do retângulo tem outras palavras. Daí vocês vão procurar outra palavra igual a macaco e vão circular, tá certo? Igual a de cima.

A professora desenha os dois retângulos e escreve as palavras no quadro tal como está no LD. Algumas crianças sinalizam que acharam a palavra em destaque e a docente vai em cada mesa verificar se as crianças conseguiram fazer a atividade individualmente.

P1: Agora a outra palavra ó, começa por que letra?

C2: A!

P1: A-R, AR! V-O?

C4: VO!

P1: Isso. ARVO, R-E?

C4: RE!

P1: A palavra é ÁRVORE. Agora achem a palavra árvore no outro retângulo.

A docente passa em algumas mesas para auxiliar as crianças a fazerem a atividade

P1: Agora vamos fazer essa outra aqui, ó. Acharam as três linhas?

Cs: Sim!

P1: É para tirar do texto palavras com seis letrinhas. Macaco tem seis letras, aí vocês copiam ela no primeiro tracinho. MA-CA-CO!

A professora escreve a palavra MACACO no quadro.

P1: A palavra ÁRVORE também tem seis letras. A-R-V-O-R-E!

A docente escreve a palavra ÁRVORE no quadro.

P1: Copiem ela na mesma linha.

Depois de cinco minutos...

P1: Agora palavras com quatro letras. L-O, LO, G-O, GO, LOGO. E a outra palavra é QUER, Q-U-E-R.

A professora escreve as duas palavras no quadro.

P1: Vamos agora fazer com três letras?

A docente escreve no quadro a palavra BOA.

P1: *Quem sabe que palavra é essa? B-O-A*

C3 Boa!

P1: *Muito bem! BOA! Agora vamos ver outra com três letras. U-M-A.*

A professora escreve no quadro a palavra UMA.

C5: UMA!

(Aula 6, P1, 25/10/2019).

De acordo com o que sugere a atividade e a maneira pela qual foi conduzida por P1, observamos que a docente pareceu não seguir rigorosamente a orientação apresentada pelo LD. No que se refere ao modo como P1 procedeu em relação à atividade proposta, percebemos que fez uma rápida leitura em voz alta do texto "Macaco" e não considerou as questões propostas pelo material, elaborando outra questão para incentivar a conversa: "*Então o macaquinho é corajoso ou preguiçoso?*". Depois disso, a docente prosseguiu com o restante da atividade, sem propor o momento de conversa que estava orientado pelas questões colocadas na pág. 180 (Fig.7).

Ao analisarmos as ações da professora quando conduziu essa atividade, podemos caracterizá-la como um tipo de desobediência às prescrições apresentadas pelo LD, em favor de seus interesses e regras próprias (CERTEAU, 1998). Esse fato evidencia o que já discutimos anteriormente, ou seja, que, ao usar o LD, os professores não aceitam passivamente o que lhe é recomendado, decidindo a melhor forma de utilizá-lo de acordo com os seus objetivos de ensino.

Quanto à atividade de reconhecimento das palavras MACACO e ÁRVORE, a professora explicou como deveria ser feita de acordo com o comando do LD e apresentou quais palavras as crianças deviam procurar, escrevendo-as no quadro. Notamos que, a partir desse encaminhamento, a maioria das crianças conseguiu fazer a atividade com autonomia, sem apresentar dificuldades nas respostas. Sobre a proposta de reconhecimento de palavras, sugerida na referida atividade, consideramos que esse tipo parece não promover reflexão sobre as palavras, já que se trata apenas de uma de reconhecimento visual.

Conforme podemos perceber ainda no trecho da aula 6 sobre o encaminhamento dado por P1 ao conduzir a última parte da atividade proposta pelo LD, a qual solicitava que fossem reconhecidas e retiradas do texto "Macaco" palavras com determinadas quantidades de letras, foi a própria docente que respondeu a atividade, e as crianças apenas copiarem tais palavras. Ressaltamos que a proposta em si restringia-se ao reconhecimento de palavras como determinada quantidade de letras.

Logo em seguida, assim que as crianças concluíram a atividade da página 180, a professora solicitou que fosse realizada a proposta que está na página 183 (Fig. 8) e nela se

encontrava uma sugestão de uma brincadeira “Tatu passa aí?”. Nessa situação, a professora leu as regras da brincadeira e levou as crianças para brincarem no pátio, conforme as instruções indicadas pela atividade. Depois da brincadeira, elas retornaram à sala, a professora distribuiu doces às crianças e depois elas concluíram a atividade com um desenho, de acordo com o que estava recomendado no LD.

Figura 8 – Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P1



Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014, p.183)

Além dessa atividade (Fig.8), que apresentou como sugestão a brincadeira: "Tatu passa aí?", outros momentos foram observados envolvendo a ludicidade e o uso do LD na turma de P1, como na atividade das Fig. 5 e 6, por exemplo, que envolveu a cantoria de músicas. Esses tipos de atividades, de acordo com Leal e Silva (2010), além de fazerem parte de várias culturas em diferentes momentos históricos, promovem também contribuições significativas no desenvolvimento da linguagem verbal das crianças.

De modo geral, se compararmos a quantidade de aulas observadas e dias que o LD foi manipulado para realizar atividades relativas à leitura e à escrita (3), destacamos que esse

recurso foi pouco utilizado, ou seja, dos dez dias de aulas observadas, a professora sugeriu atividades relativas à leitura e à escrita em três deles.

Vale ressaltar que o pouco uso do LD refere-se somente às atividades relativas à leitura e a escrita, pois, no contexto observado, tal recurso também foi utilizado para propor atividades envolvendo outras áreas do conhecimento. Nesse caso, somando tais atividades às sugeridas em outros suportes, destacamos que, no geral, a quantidade de atividades com lápis e papel não era pequena.

No que se refere às formas de uso do LD, a professora não seguiu rigorosamente as propostas apresentadas pelo material e, quando isso acontecia, usava esse recurso a partir de seus saberes e de sua concepção sobre o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil. A opção por utilizar o LD dessa maneira pode estar relacionado à opinião da docente com relação ao material adotado. Nas palavras de P1: *“O livro que utilizo em sala de aula não é adequado para as habilidades necessárias à essa faixa-etária (5 anos) como lateralidade e coordenação motora”*. (P1).

A resposta da docente e o modo pelo qual ela utilizou o LD nos remete à ideia de Chartier (2007) de que os professores priorizam em suas práticas de ensino aquilo que eles consideram mais importantes para a aprendizagem de seus alunos, isto é, para P1, o trabalho com a lateralidade e a coordenação motora seriam habilidades importantes de serem trabalhadas com as crianças de sua turma e tais propostas não são sugeridas pelo LD utilizado.

Discutiremos, a seguir, a única atividade sugerida para casa com o uso do LD durante as aulas observadas e modo como a professora 1 encaminhou a proposta.

4.2.3.1 Atividades propostas para casa pela professora 1 a partir do livro didático Aprender Construindo Educação Infantil 3

Não é de hoje que as chamadas "tarefas de casa" fazem parte culturalmente do cotidiano escolar e da relação entre família e escola, funcionando como uma espécie de "prestação de contas" aos pais (BRANDÃO; CARVALHO, 2010), pois permite que eles acompanhem o que os alunos estão aprendendo, assim como também façam um tipo de "reforço" da aprendizagem dos estudantes, por meio de atividades para consolidar os conteúdos que foram trabalhados durante a aula.

Levando em consideração que os docentes e suas maneiras de fazer (CERTEAU, 1998) no cotidiano escolar, desenvolvem práticas de ensino e escolhem quais recursos são mais adequados para explorar os conhecimento dos estudantes, as atividades ou tarefas de casa têm

sido alvo de discussões, principalmente no contexto da Educação Infantil, quando propostas por meio de fichas, cadernos e livros didáticos, tendo em vista que o trabalho com crianças pequenas, baseado em concepções atuais (OLIVEIRA, 2011), envolve a vivência de experiências lúdicas, criativas e desafiadoras, representando parte integrante da própria cultura infantil.

No entanto, conforme destacam Brandão e Carvalho (2010), se há a opção por enviar as atividades para casa, é importante que elas sejam retomadas em algum momento da rotina de forma coletiva e que, dependendo da qualidade delas, pode haver contribuição para um bom momento de reflexão sobre a temática em foco.

Durante as observações realizadas na turma de P1, notamos que a ação pela professora de enviar atividades para serem feitas em casa não era algo recorrente e, quando isso acontecia, não havia momentos na rotina da turma em que essas atividades fossem retomadas. Nesse sentido, observamos que, no decorrer das dez aulas, P1 sugeriu, em quatro dias (4/10), que as crianças levassem atividades para serem feitas em casa, sendo que em apenas um deles (1/4) a atividade estava relacionada à leitura e à escrita, tendo como suporte o livro didático ACEI3. Nos outros três dias, foram atividades relacionadas com matemática, utilizando o livro (1/4) e o caderno (2/4).

Destacamos que, na aula 3, foi sugerida a única atividade do LD para ser realizada em casa (Fig. 9) relacionada à leitura e à escrita. Nesse dia, a docente usou enquanto recurso somente o LD, tanto para atividade realizada na sala, quanto em casa. Como podemos observar, a atividade (Fig. 9) que foi para casa, consistia na proposta de pesquisa e colagem de rótulos de produtos de limpeza e nela vinha uma orientação para os pais conversarem com as crianças sobre alguns produtos, além de incentivarem a leitura dos nomes contidos nos rótulos. Vejamos abaixo a atividade que as crianças levaram para fazer em casa no LD:

Figura 9 – Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P1 para casa



Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014, p.141)

No decorrer da aula 3, P1 avisou às crianças que deveriam levar uma atividade para ser realizada no LD em casa e, após as crianças se dirigirem à mesa da professora para ela marcar a página da atividade, a docente prosseguiu a aula com uma explicação de como essa atividade deveria ser feita. Segue o extrato do momento da aula em que P1 explicou para as crianças como a atividade deveria ser feita:

P1:Minha gente, olha a tarefa de casa o que é! A tarefa de casa é essa aqui!
(A professora mostra a página do livro)

P1: A gente já falou sobre a limpeza do corpinho, não foi?

Cs: Foi! (Gritos)

P1: E aqui é a da casa. Aqui tá dizendo que é para a gente recortar e colar rótulos ou figuras de produtos de limpeza. Quem sabe o que é produtos de limpeza?

Cs: Eu! (Gritos)

P1: O que é são produtos de limpeza?

C1: Lavar a casa!

C2: Detergente.

C3: Água sanitária.

P1: Isso. Detergente, água sanitária...

C4: Rodo

P1: Vale rodo não! Porque aqui é só rótulos. O que mais se usa?

C5: *Sabão!*

P1: *Sabão, muito bem! Entenderam?*

Cs: *Sim!*

P1: *Coloca aqui, produtos de lim...?* (Mostrando a página do LD para as crianças)

Cs: *...peza!*

P1: *E é para limpar a gente?*

Cs: *Não!*

P1: *É pra limpar a...?*

Cs: *casa!*

P1: *Pode rasgar o livro?*

Cs: *Não*

P1: *É para procurar em outros materiais, não é para tirar do livro não! Agora guardem o livro dentro da bolsa.*

(Aula 3, P1,12/09/2019).

Nesse trecho da aula, podemos notar que, além da explicação, a professora orientou as crianças sobre o cuidado em relação ao livro didático que elas iriam levar para casa. Identificamos, também, que o encaminhamento dado pela docente foi da pesquisa sobre rótulos de produtos que são usados para limpar a casa, os quais foram nomeados por algumas crianças e confirmados pela professora. Porém, de acordo com as orientações apresentadas na proposta do LD, os produtos pareciam ser de higiene pessoal, embora o comando da atividade deixasse claro que se tratava de produtos de limpeza utilizados nas casas das crianças. Destacamos também que, durante a aula, não houve conversa sobre a temática "higiene", e a referência feita pela docente sobre esse tema dizia respeito ao que tinha acontecido na aula do dia anterior. Além disso, os ícones presentes na atividade indicavam que a proposta deveria ser realizada em casa, com sugestão de recorte e colagem, tal como encaminhada pela professora.

Ainda sobre a atividade que estava sugerida na página 141 do livro (Fig. 9), a professora parecia ter uma proposta interessante ao prescrever que fossem pesquisados rótulos de produtos de limpeza, além da orientação direcionada aos pais para incentivarem as crianças a lerem os rótulos. Consideramos que esse tipo de proposta pode ampliar o contato com a leitura e a escrita das crianças, dependendo de como essa atividade foi desenvolvida em casa e retomada na sala de aula.

Purcell-Gates (2004) aponta que as experiências vivenciadas pelas crianças em seus meios sociais com a leitura e a escrita contribuem para o processo de alfabetização e letramento que acontece na escola e que alguns dos conceitos e habilidades que meninos e meninas adquirem através das interações sociais com seus familiares são as que depois serão desenvolvidas em sala de aula. Ressaltamos que, com isso, não estamos defendendo a prática da tarefa de casa, mas a importância de as crianças pequenas vivenciarem práticas sociais fora da escola em que a leitura e a escrita estejam presentes.

No dia seguinte, ao retornarem à sala de aula com a atividade realizada, as crianças colocam LD em cima da mesa da professora que abriu um a um e depois “corrigiu” as atividades. Destacamos o fato de que a docente não realizou nenhum tipo de conversa sobre quais produtos as crianças haviam encontrados em suas pesquisas e como foi realizado o trabalho em casa.

Nesse sentido, a prática de P1, ao usar o LD em suas aulas, revelou que houve alteração de algumas propostas de atividades sugeridas pelo material. Para que isso acontecesse, entendemos que a professora encontrava suas maneiras próprias (CERTEAU, 1998) de usá-lo, como forma de enfrentamento às prescrições apresentadas pelo LD, readaptando algumas atividades e excluindo outras, configurando-se, assim, uma forma de consumo cultural não passivo e reprodutivo (SARTI, 2008). Ressaltamos, conforme já dissemos, que tais reconfigurações podem ou não tornar as atividades mais desafiadoras, instigantes e interessantes para as crianças.

Consideramos que o pouco uso do LD, em comparação com as fichas de atividades coladas nos cadernos das crianças, pode estar relacionado, por um lado, ao fato de que o LD foi adotado pela primeira vez na rede de ensino em que P1 atuava, o que talvez explique o uso maior dos outros dispositivos já utilizados e com os quais a docente tinha mais familiaridade e identidade, como os cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas.

Outro elemento que pode ser considerado refere-se ao não atendimento das expectativas da professora quanto ao LD adotado e ao que ela considerava necessário que o recurso contemplasse para o ensino da leitura e da escrita. Isso ficou evidente quando a docente respondeu que as atividades que realizava com maior frequência e sem o uso do LD adotado em sua turma eram as que tivessem como foco a "*Contagem de sons, interpretação, sílaba inicial, separação e junção de sílabas*" (P1). Além disso ela descreveu que:

O livro que utilizo em sala de aula não é adequado para as habilidades necessárias nesta faixa-etária (5 anos), como lateralidade e coordenação motora. O livro é muito complexo, com atividades que os alunos não conseguem desenvolver sozinhos ou com pouco ajuda da professora. (P1).

Nesse sentido, por meio de sua resposta, a professora pareceu demonstrar preocupação em fazer com que as crianças desenvolvessem habilidades relacionadas à prontidão para a alfabetização, embora, durante as observações, tenhamos percebido que as práticas desenvolvidas por ela se aproximavam mais da perspectiva da “obrigação para a alfabetização” (BRANDÃO; LEAL, 2010). Por outro lado, a docente considerava o LD muito complexo para

as crianças, com atividades que eles não conseguiriam responder autonomamente ou com pouca mediação da professora.

Durante o acompanhamento dos usos do LD, observamos que P1 elegeu outros recursos para explorar os conhecimentos relativos à leitura e escrita das crianças, os quais serão apresentados a seguir.

4.2.4 Os usos de outros recursos didáticos práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pela professora 1

Na análise da rotina da professora 1, notamos que, além do livro didático ACEI3, a docente fez usos de outros recursos didáticos em suas práticas de ensino. Conforme destacado anteriormente, recursos como livros e textos literários e a utilização do quadro branco estiveram presentes em todas as aulas observadas. O uso de cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas também integraram o conjunto de recursos didáticos utilizados na turma de P1.

Em consonância com um dos objetivos específicos desse estudo, que é analisar as práticas de ensino de leitura e escrita e as atividades propostas por professoras que atuam nos anos finais da Educação Infantil sem o uso do livro didático, trataremos, nesta seção, de refletir sobre os usos dos recursos supramencionados, na construção das práticas de ensino da professora 1, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. Para tanto, entendemos que tais recursos didáticos, como já foi dito, configuram-se, a partir das ideias de Chartier (2002), como dispositivos, ou seja, um lugar de “ações inventivas”.

Assim, conforme destaca essa autora, o termo dispositivo remete à ideia de um conjunto de meios organizativos das práticas docentes que fazem parte das ações, em diversos contextos, para solucionar um problema recorrente. Dessa maneira, entendemos que os recursos didáticos utilizados na rotina de P1, como o LD, os livros e textos literários, o quadro branco, o caderno e as fichas de atividades, são dispositivos dos quais a professora faz diversos usos na rotina de sua turma, para explorar os conhecimentos das crianças com relação à leitura e à escrita.

4.2.4.1 O uso de livros e textos literários

A prática de leitura de livros e textos literários realizada pela professora 1 era uma atividade que fazia parte da rotina de sua turma. Durante os dez dias de aulas observados, a professora leu um total de nove livros com gêneros literários variados e um cordel. Conforme

já ressaltado anteriormente, a professora aproveitava os textos e livros literários para explorar as letras que faziam parte dos títulos das histórias que eram lidas por ela, ou seja, a prática de ler para as crianças de sua turma também servia para que P1 explorasse conhecimentos relativos à escrita alfabética, aspecto sobre o qual comentaremos mais adiante.

Ressaltamos que a maioria dos livros literários que eram lidos pela professora na sala de aula faziam parte do acervo da escola e alguns foram distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 2014). A seguir, apresentaremos um quadro com as obras literárias lidas pela docente ao longo dos dias observados:

Quadro 7 – Títulos de livros literários lidos pela professora 1 nas aulas observadas

Aula	Título	Autor(a)	Gênero
01	O que aconteceu? A baratinha adoeceu!	Audaci Melo	Conto
02	Clarissa precisa escovar os dentes	Anne Caroline de Souza	Conto
03	Tem um monstro no meu jardim	Janaína Tomitaka	Conto
04	Marmelo: o jacaré banguelo	Mariane Bigio	Cordel
05	Festa no céu	Ana Maria Machado	Conto
06	Tem lugar para todos	Massimo Caccia	Conto/livro de imagens
07	A princesa Maribel	Patacrúa/Javier Solchaga	Conto
08	O corvo e o jarro	Esopo	Fábula
09	Gatinho levado!	Adam Stower/Gilda de Aquino	Conto
10	O menino e o lobo	Esopo	Fábula

Fonte: A Autora (2020).

Como podemos observar por meio do Quadro 7, quanto à diversidade do material, foi possível notar que o gênero textual "conto" teve maior expressividade, pois foi lido na maioria das aulas (7/10). Desse modo, podemos notar que houve pouca diversificação dos gêneros literários lidos.

A prática de ler e contar história para as crianças é bastante comum nas rotinas de turmas de Educação Infantil e, além de ser uma atividade lúdica (LEAL; SILVA, 2010), contribui significativamente na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, Leal e Silva (2010) destacam que,

Nesse tipo de prática, que não é uma brincadeira, embora seja uma atividade lúdica, as crianças se familiarizam com a linguagem literária, além de ampliarem seus repertórios textuais. Nas escolas também são frequentes as situações em que os professores leem para a turma. Nessas situações, as crianças aprendem sobre os textos, sobre a linguagem escrita e sobre as interações sociais mediadas pela escrita. Elas se divertem ouvindo histórias lidas ou contadas. (LEAL; SILVA, 2010, p. 60).

De fato, além de se divertirem ao ouvirem histórias lidas, as crianças também aprendem sobre os textos e sobre os eventos sociais em que a escrita está presente. Desde cedo, os pequenos já são capazes de construir conhecimentos sobre a leitura e a escrita e, para isso, é

indispensável que os professores explorem o que elas (as crianças) sabem a respeito do texto lido (SOLÉ, 1998).

Para além de usar livros e textos literários para explorar os conhecimentos das crianças em relação ao SEA, notamos que em alguns momentos a professora explorou algumas estratégias de compreensão leitora (BRANDÃO; ROSA, 2010), principalmente as que estavam relacionadas com a localização de informações mais explícitas no texto.

Dentre as situações de leitura observadas, notamos que as estratégias de compreensão leitora mais exploradas pela docente foram: perguntas objetivas durante as leituras em nove aulas (9/10), perguntas para ativação dos conhecimentos prévios antes e durante a leitura em quatro aulas (4/10) em dois dias, a docente fez perguntas de previsão durante a leitura (2/10).

Nesse sentido, tomamos por base as ideias de Brandão e Rosa (2010), para entender que umas das formas de trabalhar a compreensão leitora na Educação Infantil é conversar sobre os textos com as crianças, possibilitando-as a construir significados sobre o que está sendo ouvido. Nesse caso, o professor ensina a compreender quando ele formula perguntas interessantes sobre os textos, e também quando reage às respostas das crianças.

No caso das estratégias de compreensão leitora utilizadas por P1, entendemos que elas não se configuravam em uma conversa sobre o que estava sendo lido, mas foram perguntas mais pontuais, e quando as crianças respondiam, a professora não possibilitava momentos de reflexão sobre o texto/livro em questão. Notamos, também, através da atenção e da participação das crianças, que esse era um dos momentos que elas mais gostavam da aula.

Em todas as vezes, antes de realizar a leitura, P1 explorava capa dos livros para as crianças e dava informações sobre a autoria e ilustrações, em alguns momentos ela fazia perguntas para levantar os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema da história ou sobre o gênero textual que ia ser lido.

Quadro 8 – Frequência de atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com o uso de livros e textos literários

Categorias	Atividades	Frequência
Atividades envolvendo a leitura e compreensão de livros e textos literários	Leitura de livros e textos literários em voz alta realizada pela professora	10/10
	Desenho sobre o tema do livro/texto literário lido	10/10
Atividades envolvendo o SEA	Cópia dos títulos dos livros lidos pela professora	10/10
	Exploração das letras e sílabas dos títulos dos livros e textos literários	6/10
	Escrita do nome próprio, sem ajuda	10/10

Fonte: A Autora (2020).

Conforme o Quadro 8, notamos que as atividades que foram mais realizadas com o uso de livros e textos literários na turma de P1 foram a leitura das histórias pela docente em voz alta (10/10), os desenhos que as crianças fizeram em folhas de papel sulfite distribuídas por P1(10/10), logo após o termino das leituras, a cópia dos títulos das histórias pelas crianças e registradas pela professora no quadro branco (10/10) e a escrita do nome próprio¹² pelas crianças nas folhas que elas desenharam (10/10). Em seis aulas (6/10), observamos que, ao escrever os títulos dos livros literários no quadro branco, P1 explorou as letras e as sílabas das palavras que faziam parte dos títulos.

Um dos exemplos de uso de livros e textos literários para explorar os conhecimentos das crianças em relação à leitura e à escrita aconteceu nos momentos em que a professora lia para as crianças, momento esse denominado por P1 de a "hora da história", que acontecia sempre no início das aulas. Como já explicitado com mais detalhe anteriormente, a professora lia sempre no início de cada aula uma história e depois pedia para que as crianças fizessem desenhos de acordo com a temática da história lida.

Além disso, P1 também escrevia o título da história no quadro para as crianças copiarem na folha em branco e aproveitava esse momento para explorar o reconhecimento de algumas letras que faziam parte da escrita dos títulos e a combinatória de sílabas. Vejamos um extrato de uma das aulas, na qual, antes de ler a história, a professora inicia com a escrita do título no quadro: GATINHO LEVADO!

P1: *Que letra é essa?*
C1: *G de gato!*
P1: *Muito bem! G de gato! E agora essa? (Apontando para a letra A)*
Cs: *A!*
P1: *E G com A é como?*
C2: *É JACARÉ!*
Cs: *JA!*
P1: *É JA? É Não! É o quê?*
Cs: *É GA!*
P1: *É GA! É GA!*
C3: *É GATO!*
P1: *Não é GATO não! Vou escrever o resto!*
C4: *N!*
P1: *T-I-N-H-O? GATINHO! E essa letra? (Escrevendo a letra L)*
C5: *L!*
P1: *L-E?*
 (As crianças não respondem)
P1: *LE! E agora V-A-D-O! Ficou assim, vamos ver! GATINHO LEVADO!*
Vamos dizer: GATINHO.
Cs: *GATINHO*

¹² Na verdade, a escrita do nome próprio não estava relacionada à leitura dos livros ou textos literários, pois constituía um protocolo escolar necessário à identificação da autoria das produções. Ao mesmo tempo, funcionava como uma atividade de consolidação da escrita do nome das crianças.

P1: L-E?

Cs: LE!

P1: GATINHO LEVA...?

Cs: DO!

P1: Isso. GATINHO LEVADO! Agora façam silêncio que eu vou ler a história!
(AULA 9, P1, 30/10/2019).

Como podemos perceber, o momento "hora da história", assim denominado pela docente 1, não parecia ser destinado apenas para a leitura e apreciação das obras literárias, mas também para exploração de algumas letras e da combinação entre elas. Isso acontecia antes que P1 iniciasse a leitura, sempre nessa ordem: ela apresentava a capa e o título das obras literárias, depois escrevia no quadro esse título e explorando as letras e combinatória de sílabas com as crianças.

Percebemos, nas práticas de ensino da professora 1, que ela fabricava maneiras próprias (CERTEAU, 1998) de utilizar os livros e textos literários enquanto dispositivo (CHARTIER, 2002) em suas práticas de ensino, ou seja, ela não usou esse recurso apenas para realizar as leituras e ampliar o contato das crianças com as obras literárias nos momentos da “hora da história”, mas também para explorar os conhecimentos das crianças sobre o sistema de escrita e, em alguns momentos, para contextualizar atividades com o uso de cadernos, como veremos mais adiante. Diante disso, a maneira pela qual a docente utilizava os livros e textos literários para explorar a escrita dos títulos parecia não trazer muito significado no que se refere ao trabalho com o SEA, já que se tratava apenas do reconhecimento das letras que faziam parte dos títulos.

4.2.4.2 O uso do quadro branco

Estudos publicados na área de história da Educação, como o de Bastos (2005), revelaram que o quadro branco – que antes era negro, verde e agora branco – sempre teve um espaço de destaque no cotidiano escolar, desde a Educação Infantil à Universidade. Mas é no final do século XIX que o uso do quadro assume um lugar privilegiado nos espaços da sala de aula do ensino primário, período, que segundo a autora, coincide com a consolidação do sistemas de ensino elementar e, paralelamente, ao crescimento das exigências de mobiliários e de outros recursos, como mapas e abecedários (BASTOS, 2005).

Pesquisas como as de Lima (2010), Souza (2011) e Silva (2019), entre outras que foram realizadas no contexto das práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil, também evidenciaram que as professoras participantes desses estudos utilizavam o quadro branco

enquanto recurso para explorar os objetos de conhecimentos abordados nessa etapa de ensino. Assim, entendemos que o quadro branco é um recurso muito utilizado e que ainda faz parte da cultura e do cotidiano das salas de aula.

Em nossa pesquisa, também identificamos o quadro branco enquanto um recurso didático utilizado nas práticas de ensino da professora 1, ou seja, no contexto observado, notamos que o uso desse recurso foi constante, tanto para ensinar os conhecimentos relativos à leitura e à escrita, quanto para conhecimentos de outras áreas. Tal recurso foi utilizado em todas as aulas observadas (10/10) e com as seguintes finalidades: escrever os títulos dos livros literários e explorar as letras e as sílabas das palavras contidas neles; registrar as palavras ditadas pelas crianças durante a escrita de uma lista de palavras que foi sugerida pelo livro didático; e reproduzir e explicar as atividades propostas nos cadernos, fichas e LD.

A seguir, apresentaremos um fragmento de uma das aulas observadas em que a professora 1 utilizou o quadro branco para realizar uma atividade proposta com fichas avulsas:

P1: *Vamos fazer essa atividade na folhinha. Escrevam o nome de vocês. Vocês já conhecem essa letra. Que letra é essa?*

A professora escreve a letra B no quadro branco.

Cs: *B!*

A professora reproduz a atividade no quadro branco.

P1: *Aqui em cima é o nome de vocês e aqui é data.*

Agora nós vamos fazer juntos! B com A?

Cs: *BA...*

P1: *B com E?*

Cs: *BE!*

P1: *B com I?*

Cs: *BI!*

P1: *B com O?*

Cs: *BO!*

P1: *B com U?*

Cs: *BU!*

A professora registra no quadro branco a família silábica da letra B.

P1: *A palavra batom começa com?*

Cs: *BA!*

P1: *Como se escreve BA?*

Cs: *B e o A!*

A docente registra a sílaba BA no quadro e as crianças copiam na atividade que foi entregue a elas.

P1: *C com A, CA e N com A, NA. Aqui é a palavra CABANA, então falta o BA. Escrevam aí BA de novo.*

C1: *Aonde tia?*

P1: *Aí do lado! ... Agora BABÁ. Escreve o quê pra fazer o BA?*

Cs: *B-A!*

P1: *Isso mesmo. B-A, BA! E o que é uma babá?*

C2: *Que ajuda as famílias!*

P1: *Ela toma conta das crianças, do bebê... Agora de novo. BA-TA-TA. B com quê?*

Cs: *B com A.*

P1: *Tá bom, escrevam aí...*

Agora aqui ó: C com A é o quê?

Cs: *CA!*

P1: *E B com O?*

Cs: *BO.*

P1: *Então formou CABO. O cabo da vassoura.*

Nesse momento, a professora passa pelas carteiras para verificar se as crianças estavam conseguindo fazer a atividade

P1: *A palavra BOTÃO está faltando o quê?*

Cs: *O BO!*

P1: *Escrevam aí. Formou a palavra BOTÃO. E no BOLO? Falta o quê? Começa com quê?*

Cs: *BO!*

P1: *B-O, BO, L-O, LO, BOLO!*

P1: *E BICICLETA? BI é o quê?*

Cs: *BI!*

P1: *Isso. De BICICLETA! ...*

E agora: BIGODE? BI é o quê?

Cs: *BI*

P1: *E BIFE?*

C3: *B e o I*

P1: *Isso, B-I. Quem já terminou pode pintar os desenhos.*

(AULA 2, P1, 11/09/2019).

No extrato da aula acima, notamos que P1 utilizou o quadro branco enquanto recurso para realizar as atividades junto com as crianças e para explorar principalmente as letras e a combinatória das sílabas das palavras. Nesse sentido, entendemos o quadro branco também é um dispositivo (CHARTIER, 2002) que assume um lugar de destaque nas práticas de ensino da docente, que, enquanto consumidora desse “produto cultural” (CERTEAU, 1998), faz uso dele ao seu modo – que, ao mesmo tempo, é também um modo coletivo –, levando em consideração as necessidades de sua turma e os seus objetivos de ensino.

4.2.4.3 O uso de cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas

Durante os dez dias de aula, notamos que P1 fazia o uso frequente de fichas de atividades avulsas e fichas de atividades coladas nos cadernos, que consistem, conforme Chartier (2002), em um “dispositivo escritural”. De acordo com a autora, esse dispositivo representa uma fonte valiosa de consulta e informações a respeito do cotidiano escolar, possibilitando-nos também discutir sobre as fabricações de táticas (CERTEAU, 1998), dos professores e alunos, ao usarem esses materiais. Tratando-se dos usos dos cadernos escolares, Chartier (2007, p. 46) acrescenta que: “Os suportes de escrita definem atitudes, tanto na recepção quanto na produção, impõem limites, restringem ou alargam os usos possíveis que, no caso dos escritos escolares, concernem tanto ao trabalho dos alunos quanto dos professores”.

Nesse sentido, compreendemos que os cadernos escolares, além de se configurarem como um “suporte escritural”, também apresentam significações do contexto social e histórico no qual estão inseridos. Além disso, os usos de cadernos escolares institui “relações de forças

entre saberes”, que, de acordo com Chartier (2007, p. 22), referem-se a uma “hierarquia indiscutível entre as disciplinas”, ou seja, ao valor atribuído a algumas disciplinas que fazem parte do currículo escolar, como, por exemplo, língua portuguesa e matemática, em detrimento de outras que necessariamente não deixam registros escritos.

Por outro lado, compreendemos que no cotidiano escolar há um outro tipo de “relações de forças”, as quais colocam em evidência a relação professor-aluno mediada pelo uso do caderno. Nesse caso, essa relação diz respeito ao cumprimento pelos alunos de atividades que são propostas pelos professores, que, nesse caso, assumem o papel de “controlar” a efetivação das atividades e a atribuição de notas e vistos ao que foi realizado.

Durante os dez dias de observações na turma da professora 1, conforme ressaltamos anteriormente, um dos recursos mais utilizados por ela para explorar os conhecimentos relativos à leitura e à escrita em sua turma foram os cadernos das crianças com fichas de atividades coladas. Destacamos que esse recurso foi usado em cinco aulas para explorar conhecimentos relativos à leitura e à escrita, em que as crianças responderam o total de dez fichas de atividades tendo como suporte o caderno ou em folhas avulsas, enquanto o LD foi utilizado em três aulas, com quatro atividades relativas à leitura e à escrita realizadas em sala de aula pelas crianças.

Sobre o uso frequente dos cadernos com fichas de atividades coladas, percebemos que eram utilizadas tanto para explorar a leitura e a escrita, como também para exploração de conhecimentos de outras áreas. Segundo a professora, quando não usava as atividades propostas pelo livro didático adotado pela rede de ensino, ela utilizava algumas fontes de pesquisa para selecionar tais fichas. Nesse sentido, declarou que: *"Pesquisa na internet, em coleções¹³ de livros voltados para a educação infantil e em conversas com as crianças para saber o que desperta maior interesse"* (P1).

Nesse sentido, ressaltamos que o uso de fichas de atividades na Educação Infantil, que não é algo novo, parece estar relacionado em sua origem, conforme destacam Brandão e Leal (2010), à concepção de "prontidão para alfabetização", que foi bastante divulgada no Brasil nos anos de 1960.

Retomamos, mais uma vez, os estudos de Cabral (2013) e Silva (2018) para enfatizar que ainda é muito comum nas rotinas das salas de aula da Educação Infantil o uso dessas fichas e que, em alguns contextos, mesmo tendo outros recursos disponíveis para auxiliar no

¹³ A professora 1 informou que utilizava em suas pesquisas, coleções de livros direcionadas aos professores, produzidas e vendidas por editoras: "Brincando e Alfabetizando no 2º Período", com 4 volumes, da Editora Rideel, de autoria de Kelly Cláudia Gonçalves; Coleção "Alfabetização em Blocos 5 e 6 anos", com 4 volumes, da Editora Claranto, e de autoria de Waldirene Mendonça e Mariene Dias; Coleção "Canta Le Lê de A a Z para Educação Infantil", com 4 volumes, da Editora Claranto, de autoria de Waldirene Dias Mendonça.

desenvolvimento e na aprendizagem da criança, grande parte dos professores continuam a usá-las como recurso principal em suas aulas. De modo geral, tais fichas parecem funcionar como um tipo de comprovação aos pais de que as crianças pequenas não vão à escola “apenas para brincar” (BRANDÃO; CARVALHO, 2010).

Segundo Chartier (2012), a partir da década de 1960, as mudanças do ponto de vista em relação à Educação Infantil, à chegada de novas ferramentas ao ambiente escolar e às discussões propostas pela psicologia do desenvolvimento permitiram aos pais das crianças pequenas prestigiar os primeiros rabiscos e os novos instrumentos de escrita (lápiz e cadernos) que supostamente contribuiriam na aprendizagem das crianças.

Diante desse contexto, Brandão e Carvalho (2010) revelam que o uso de fichas de atividades tem ganhado cada vez mais espaços nas rotinas das turmas da Educação Infantil e o que deve ser levado em consideração também é a qualidade das atividades presentes nessas fichas. As autoras ainda ressaltam que algumas atividades com lápis e papel podem ser interessantes e assim fazer parte de uma das possibilidades de trabalho com a escrita nessa etapa.

Nesse sentido, as autoras supracitadas apresentam alguns pontos que podem ser considerados em uma tarefa de boa qualidade para trabalhar a linguagem escrita. Segundo as autoras, um ponto refere-se à clareza dos objetivos que se pretende alcançar com determinada atividade e à faixa de idade a qual será destinada. Outro ponto seria refletir sobre a contribuição que determinada ficha de atividade poderá trazer no desenvolvimento dos conhecimentos das crianças, como as que propõem desafios com base no que as crianças já sabem e que estejam conectadas ao que as crianças vivenciam na escola. Além disso, é preciso prestar atenção no comando das atividades, cuidando para que tenham uma escrita mais objetiva. Conforme ressaltam as autoras, dependendo da qualidade das fichas de atividades, elas podem até ser interessantes e permitirem que as crianças reflitam sobre o tema da tarefa.

O Quadro 9, a seguir, revela a frequência das atividades que foram realizadas na turma de P1, com o uso do caderno com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas.

Quadro 9 – Frequência das atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com o uso de cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas

Categorias	Atividades	Frequência
Leitura	Leitura de texto em voz alta realizada pela professora	1/10
Atividades envolvendo o SEA	Cópia de letras e palavras	4/10
	Reconhecimento de palavras	1/10
	Reconhecimento de letras	3/10
	Contagem de letras em palavras	1/10
	Contagem de sílabas em palavras	1/10
	Identificação da sílaba inicial em palavras	1/10

	Complementação de palavras com sílabas	2/10
	Complementação de palavras com letras	1/10
	Cruzadinha	1/10
	Contagem de sílabas em palavras	1/10
	Escrita do nome próprio, sem ajuda	3/10

Fonte: A Autora (2020).

O Quadro 9 apresenta os tipos de atividades mais realizadas com o uso de cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas. Destacamos que a frequência dos tipos de atividades se refere aos dias em que as atividades mencionadas foram realizadas e que cada tipo pode ter sido realizado mais de uma vez no decorrer das aulas observadas.

Quando questionada sobre se tinha necessidade de complementar as atividades de leitura e de escrita propostas pelo livro didático ACEI3, P1 declarou que sim e que complementava com "*o uso de desenhos para interpretar alguns textos e escrevo para eles escreverem*" (P1). Embora não tenha ficado claro em sua resposta o significado de "*escrevo para eles escreverem*", entendemos que isso parecia se referir às atividades de cópia que as crianças fizeram, conforme observado durante as aulas, tais como: cópia do nome da escola, cópia dos títulos das histórias que ela lia todos os dias, cópias de algumas palavras, letras e sílabas durante a realização das atividades.

Levando em consideração que a docente 1 também fazia uso desses dispositivos para propor atividades relativas à leitura e à escrita e, por meio deles, criava suas próprias regras de consumo (CERTEAU, 1998), o nosso olhar esteve focado também nas atividades presentes nas fichas coladas nos cadernos das crianças e, para tanto, apresentaremos algumas atividades que representam a tendência mais geral das que foram propostas e as situações de uso delas na turma de P1.

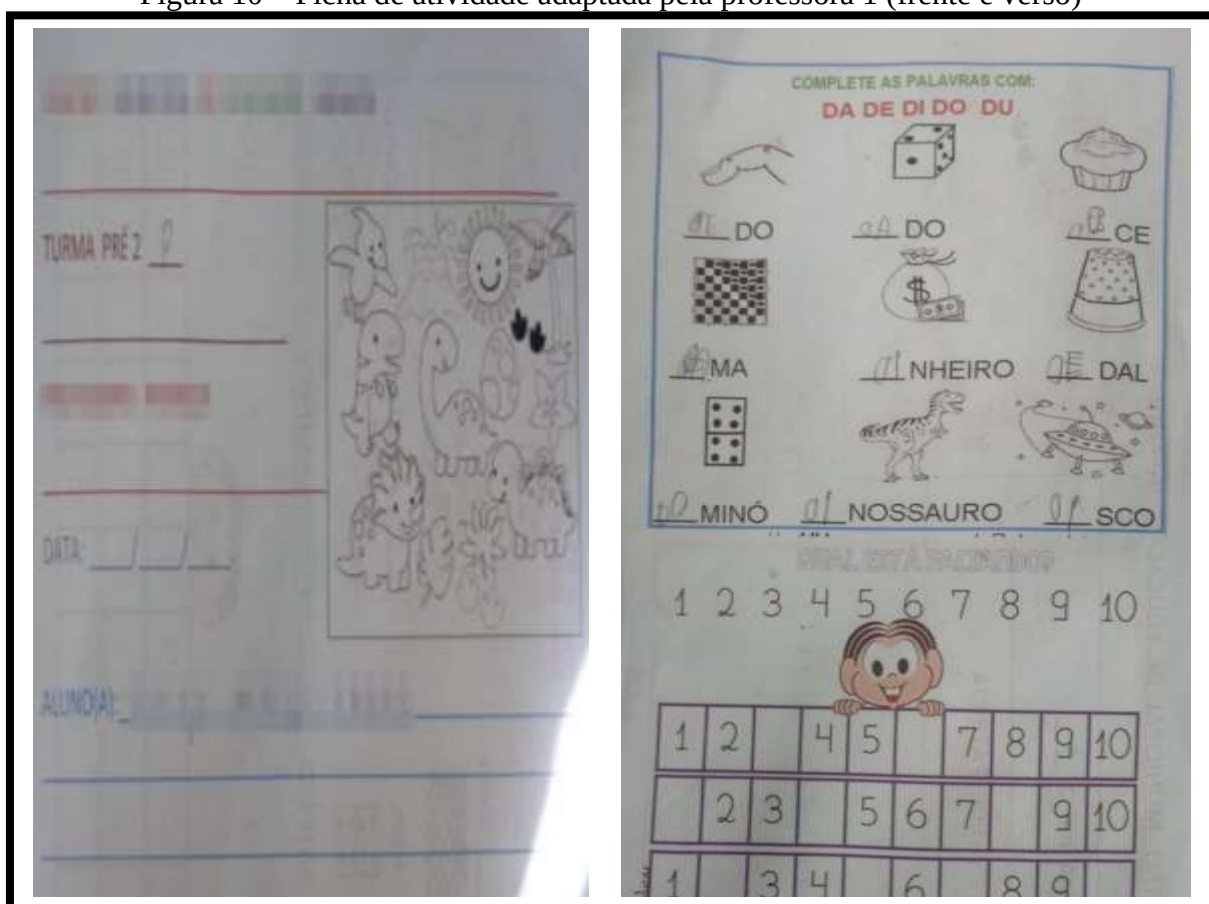
Em suas respostas ao questionário para essa pesquisa, a professora 1 descreveu que, quando não usava o LD adotado pela rede de ensino, pesquisava e extraía fichas de atividades de livros didáticos que faziam parte de seu acervo pessoal e de *sites da internet*. Nesse sentido, destacamos que a maioria das fichas de atividades que foram utilizadas nas aulas observadas e respondidas pelas crianças foram retiradas de *sites* ou *blogs* da internet, segundo o depoimento de P1. Com isso, percebemos que P1 não se limitava às prescrições e às propostas apresentadas pelo LD, pois fazia uso de táticas (CERTEAU, 1998), ao pesquisar atividades que estivessem de acordo com as suas propostas de ensino.

Embora não mencionada pela professora em suas respostas no questionário, observamos que algumas fichas foram adaptadas por P1, como é o caso do exemplo da ficha correspondente à Figura 10, que foi sugerida às crianças na aula 10. Isso foi perceptível pela forma de

organização da atividade, no que se refere aos elementos paratextuais, na qual foi possível notar que estava escrito com letras coloridas o nome da instituição, o nome da professora¹⁴ e uma imagem com desenho que aparentava não ter relação com a proposta da atividade. A prática de incluir o nome da instituição e da professora para as crianças copiarem, além do espaço para que as crianças pudessem escrever o próprio nome, foi uma forma de adaptação muito comum encontrada em seis das dez (6/10) fichas de atividades entregue as crianças.

A seguir será apresentada uma ficha de atividade que foi adaptada pela docente e sugerida às crianças:

Figura 10 – Ficha de atividade adaptada pela professora 1 (frente e verso)



Fonte: Atividade sugerida pela professora 1 (2020).

Para conduzir essa atividade, a professora escreveu no quadro branco as sílabas: DA, DE, DI, DO, DU e perguntou:

P1: Essa é a familinha de que letra?

Cs: D!

P1: D! E como é que se lê D com A?

Cs: DA!

¹⁴ Os nomes foram borrados propositalmente para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

(A professora prosseguiu apresentando as demais sílabas que estavam escritas no quadro)

P1: *Vamos responder a atividade, olhem aqui para o quadro! DE-DO! Já tem o DO, está faltando o...?*

C1: *DE!*

P1: *DE! Escrevam! E DA-DO, já tem o DO está faltando o?*

Cs: *DA!*

P1: *D-A, muito bem! D-A, DA, D-O, DO, DADO! E agora DO- CE, escreve o quê aqui?*

Cs: *DO!*

P1: *Muito bem! DO! D-O, DO, C-E, CE, DOCE! DA-MA, D-A é o quê?*

Cs: *DA!*

P1: *DA! M-A?*

C2: *MA!*

P1: *DAMA! Agora, DINHEIRO, começa com?*

Cs: *DI!*

P1: *Quem sabe o que é um dedal?*

(As crianças disseram que não sabiam)

P1: *É um negócio que que coloca no dedo, como se fosse um capacete. Antigamente as bisavós de vocês usavam para costurar à mão. Para não furar o dedinho, elas usavam o dedal. E DOMINÓ, começa com quê?*

Cs: *DO!*

P1: *E DINOSSAURO?*

Cs: *DI!*

P1: *E DISCO?*

Cs: *DI!*

P1: *D-I. Agora, pintem os desenhos!*

(Aula 10, P1, 05/11/2019).

A atividade ilustrada antes (Fig. 10), que foi adaptada pela professora 1, apresenta, de um lado da folha, uma indicação de cópia dos nomes da escola, da turma e da professora, e, do outro, a orientação para completar as palavras com sílabas, além de uma atividade relacionada à matemática. Nesse sentido, notamos que, para encaminhar a atividade, a docente inicialmente escreveu a “família silábica” da letra D no quadro branco e reproduziu a atividade, que tinha como proposta completar palavras com as sílabas destacadas, e, à medida que questionava as crianças sobre as sílabas faltosas das palavras, escrevia no quadro para elas copiarem. Durante a realização dessa atividade, observamos que as crianças não demonstraram dificuldades em responder quando a professora perguntava sobre as junções das letras para formar as sílabas, o que nos leva a entender que elas já eram habituadas com esse tipo de prática.

Dentre as atividades que as crianças responderam, quatro (4/10) traziam em seu comando as expressões "copie-as", "vamos treinar" ou apresentava linhas abaixo de palavras e/ou sílabas indicando o que deveria ser copiado. Mesmo quando trazia a indicação de completar palavras com letras ou sílabas, como é o caso da proposta da Figura 6, a professora respondia coletivamente com as crianças e escrevia sílaba no quadro branco para que as crianças copiassem. Assim, o encaminhamento dado pela docente convertia também em uma atividade de cópia.

De acordo com Chartier (2014), a cópia é uma atividade que pode estar relacionada a um ato mecânico e repetitivo de escrita. A crítica à essa atividade se refere ao fato de que ela demanda muito tempo para ser realizada e seus resultados são poucos satisfatórios. No entanto, a autora ressalta que a cópia pode auxiliar na aprendizagem das crianças, quando realizada de maneira significativa e contextualizada.

Ainda com relação à atividade correspondente à Figura 10, notamos que a maneira ou a “arte de fazer” (CERTEAU, 1998) apresentada pela professora para encaminhar a atividade juntamente com as crianças foi a de recorrer à combinatória das letras para formar sílabas. Esse procedimento, que remete ao método da soletração, foi bem característico em suas práticas, ao encaminhar outras atividades durante as aulas observadas, como veremos em outras situações de ensino.

Outro exemplo de situação em que a docente 1 usou o caderno com fichas de atividades coladas no trabalho com a leitura e a escrita em sua turma ocorreu na aula 5, quando ela explorou uma das habilidades de consciência fonológica:

Figura 11 – Ficha de atividade colada no caderno sugerida por P1

1-LEIA OS NOMES DOS ANIMAIS ABAIXO E INDIQUE A QUANTIDADE DE SONS QUE CADA UMA POSSUI, PINTANDO O NUMERAL AO LADO.

	GATO	<table border="1"><tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	2	3	4	5
2	3	4	5			
	ELEFANTE	<table border="1"><tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	2	3	4	5
2	3	4	5			
	VACA	<table border="1"><tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	2	3	4	5
2	3	4	5			
	HIPOPÓTAMO	<table border="1"><tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	2	3	4	5
2	3	4	5			

Scanned with CamScanner

Fonte: Caderno de uma das crianças da turma de P1 (2019).

Para realizar essa atividade, a docente encaminhou-a da seguinte forma:

P1: *Posso ler?* (A professora lê o enunciado da atividade)

P1: *Então, G com A, GA, T com O, TO. Quantas vezes a gente abre a boca para falar a palavra GATO?*

C1: *Três!*

P1: *Vamos bater palmas. GA-TO.*

(A professora e as crianças batem palmas).

P1: *Quantas vezes?*

C2: *Dois!*

P1: *Duas! Aí vocês vão pintar o numeral que representa isso. Qual é o número?*

Cs: *Dois!*

P1: *Vamos bater palmas para a palavra ELEFANTE! Quantos pedaços?*

A professora e as crianças batem palmas

Cs: *Quatro!*

P1: *Isso. Quatro! Cada vez que a gente bate palmas, significa uma sílaba! E agora: VACA?*

C3: *VA-CA. Duas!* (As crianças batem palmas)

P1: *Duas! Pinta o número dois! E HIPOPÓTAMO? Vamos contar?*

As crianças e a professora batem palmas.

P1: *Quantas vezes?*

Cs: *Cinco!*

P1: *Agora podem pintar os desenhos.*

(AULA 5, P1, 24/10/2019).

Do conjunto de atividades que as crianças responderam, consideramos que essa ficha apresentava uma proposta que poderia ser interessante para trabalhar uma das habilidades de consciência fonológica, tendo como foco a contagem de sílabas em palavras, dependendo do encaminhamento dado. O modo como P1 conduziu essa atividade (Fig. 11) pareceu permitir que as crianças percebessem a quantidade dos "pedaços" sonoros (sílabas) que compõem as palavras apresentadas na atividade.

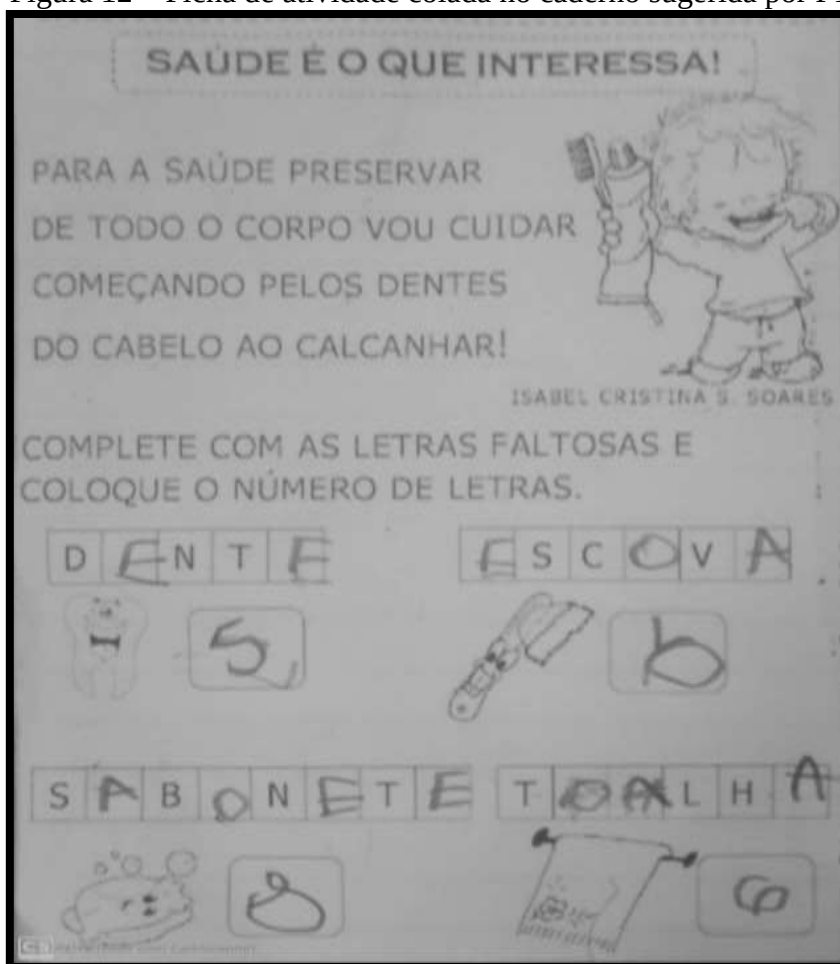
Embora seja uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão do SEA, o trabalho com consciência fonológica possibilita às crianças avançarem em seus conhecimentos sobre esse sistema (MORAIS, 2019). Nesse sentido, conforme destaca o autor, propostas que permitem às crianças pensarem sobre a quantidade de sílabas de palavras ou comparar palavras quanto ao seu tamanho, por exemplo, contribuem para o desenvolvimento de habilidades necessárias para que as crianças possam adotar uma hipótese silábica. Outras propostas, como criar e ampliar jogos, brincadeiras com palavras, atividades envolvendo rimas e aliterações com cantigas populares e parlendas configuram-se como sugestões lúdicas que podem ser exploradas com as crianças da Educação Infantil (MORAIS; SILVA, 2010).

A pesquisa realizada por Aquino (2007), que investigou a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita na Educação Infantil, revelou, por meio de observações realizadas em duas turmas, entrevistas com as docentes e aplicações de atividades com as

crianças que frequentavam o grupo V da rede municipal de ensino do Recife-PE, que os alunos da turma da professora que explorava rimas por intermédio de poesias, parlendas, cantigas de rodas apresentaram, no final do ano letivo, uma hipótese silábica mais avançada, quando comparados aos alunos da turma em que essas situações não foram vivenciadas.

Outra situação envolvendo o uso de fichas de atividades coladas nos cadernos das crianças relaciona-se ao momento em que a professora 1 trabalhou a temática “higiene”. No início da aula 2, a docente havia lido a história "Clarissa precisa escovar os dentes" (Editora: Cedec/ autora: Anne Caroline de Souza) e depois aproveitou o conteúdo da leitura para contextualizar com a proposta da atividade (Fig. 12) que foi entregue às crianças.

Figura 12 – Ficha de atividade colada no caderno sugerida por P1



Fonte: Caderno de uma das crianças da turma de P1 (2019).

A professora encaminhou essa atividade da seguinte maneira:

P1: *Agora nós vamos fazer uma atividade no caderno. É a do menino escovando os dentes! (As crianças se organizam para começar a atividade)*

P1: *Na historinha, Clarissa fez o quê?*

Cs: Não escovou os dentes! (Gritaram algumas)

P1: Muito bem! Não escovou os dentes! Agora aqui ó, onde tem a palavrinha nome, vocês vão escrever o nome de vocês, do jeitinho de vocês, na primeira linha. Cada um faz do seu jeitinho!

Depois de um tempo...

P1: Agora eu posso ler? (A professora lê o texto que está na atividade)

P1: Agora aqui ó! Aqui tem as vogais ou as consoantes?

(Mostrando a atividade com um dos cadernos das crianças nas mãos)

Cs: As consoantes!!

P1: Então, o que está faltando?

(As crianças não respondem)

P1: As vogais, né? DENTE começa com que letra?

Cs: D!

P1: D-E! Faz um E depois do D. Depois do T também tem um E. Fica assim: D-E-N-T-E, DENTE! (Escrevendo no quadro) Quantas letrinhas tem a palavrinha DENTE? Vamos contar?

P1 e Cs: uma, duas...

P1: Cinco, né? E ESCOVA começa com que letra?

Cs: E!

P1: E-S-C, o quê agora?

Cs: O!

P1: E-S-C-O-V...

Cs: A!

P1: ESCOVA! Quantas letras?

C: Seis!

P1: Isso, seis letras! E SABONETE, começa com que letra?

C1: Com SA!

P1: Com S! S com A é SA! ... S-A-B...

C2: O!

P1: S-A, SA, B-O, BO, N-E, NE...Vamos lá, falta uma! TE, é T e...

C3: A!

P1: Não! T-E! Quantas letras?

Depois de um tempo...

Cs: Oito!

P1: Agora é o quê?

Cs: A toalha!

P1: TOALHA, TO é o quê? T...

C4: O!

P1: T-O-A, TOA...

Cs: LHA!

P1: L-H-A, TOALHA! Quantas letras?

Depois de um tempo...

Cs: Seis!

P1: Isso! Agora pintem os desenhos, bem bonitos tá?

(AULA 2, P1,11/09/2019).

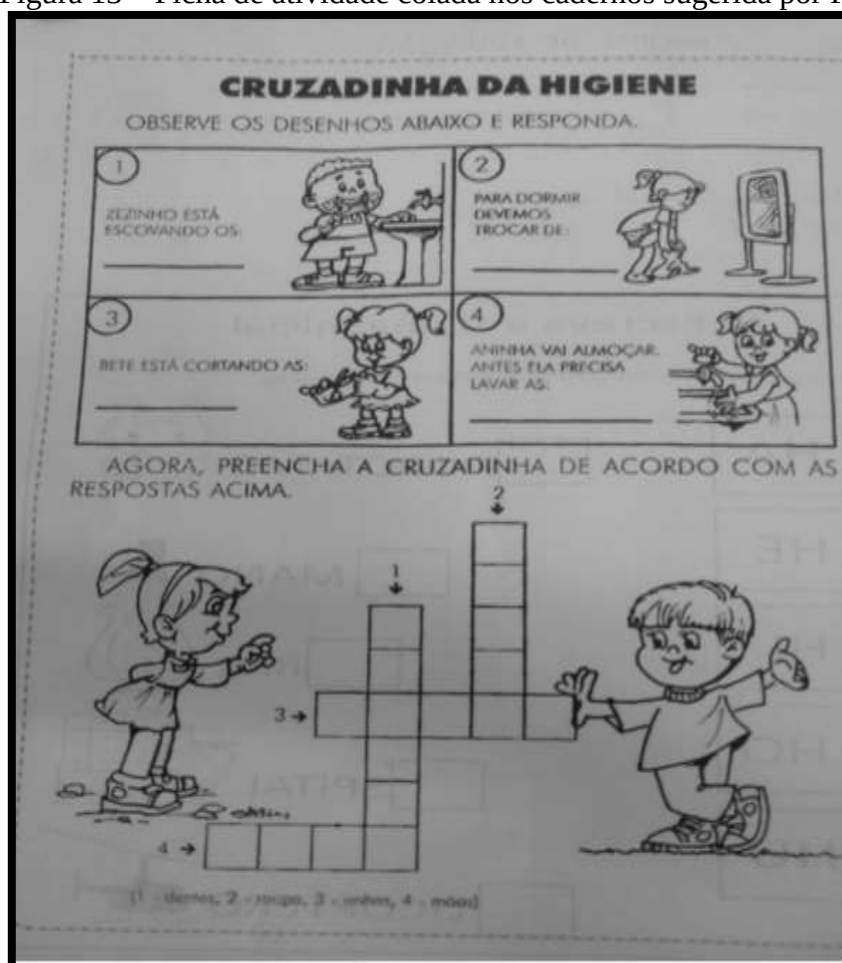
A proposta da atividade acima (Fig. 12) solicitava que as crianças completassem palavras acompanhadas de imagens com letras (vogais) que estavam faltando, depois realizassem a contagem total de letras em cada palavra e em seguida registrassem o numeral correspondente à quantidade de letras. Embora a atividade seja interessante para sistematizar as correspondências grafofônicas, consideramos que ela é difícil para crianças que ainda não desenvolveram hipóteses mais avançadas de escrita. Sobre essa questão, Moraes (2012) defende que, desde o último ano da Educação Infantil, as crianças possam vivenciar experiências de

reflexões sobre as palavras orais e escritas, sem que isso acarrete um ensino focado no domínio das relações letra-som.

Quando a exploração desses tipos de relações for adequada, acreditamos que o modo pelo qual a docente conduz a atividade pode ajudar as crianças a refletirem, quando for o caso, sobre a relação grafemas/fonemas das palavras. Na situação vivenciada por P1 e seus alunos no trecho da aula 2, notamos que em poucos momentos as crianças puderam refletir sobre a relação grafema/fonema, ou seja, a docente fazia as perguntas e ela própria respondia e registrava as letras no quadro para as crianças copiarem. Assim, a maior participação das crianças ocorreu nos momentos em que a quantificação das letras era solicitada pela professora.

Em outra aula (Aula 4), a professora introduziu mais uma vez o tema "higiene", e para iniciar aula, ela fez uma leitura em voz alta do cordel: MARMELO: O JACARÉ BANGUELO, de autoria de Mariane Bigio, e explicou rapidamente às crianças sobre a importância de cuidar do corpo e escovar bem os dentes. Após a leitura do texto, e da atividade de desenho realizada pelas crianças, a professora propôs a seguinte atividade:

Figura 13 – Ficha de atividade colada nos cadernos sugerida por P1



Fonte: Caderno de uma das crianças da turma de P1 (2019).

Em relação à atividade com cruzadinha, a docente prosseguiu da seguinte maneira:

P1: *Olhem aqui as crianças usando coisas de higiene. Vamos olhar direitinho! O que Zezinho está escovando?*

Cs: *Os dentes!*

P1: *Com qual letra começa a palavra dente?*

C1: *D!*

(A professora escreve e soletra a palavra DENTE no quadro e as crianças copiam)

P1: *No dois, para dormir, devemos trocar de?*

C1: *Roupa!*

P1: *Isso! ROUPA, R-O-U-P-A!* (A professora escreve no quadro a palavra ROUPA)

P1: *Agora número três, o que a menina deve estar cortando?*

Cs: *Unhas!!!*

P1: *UNHAS, começa com?*

Cs: *U!*

P1: *Assim: U-N-H-A, UNHA!* (A professora escreve no quadro a palavra UNHA)

P1: *E Aninha precisa lavar o quê?*

C: *As mãos!*

P1: *M-A-O* (A docente escreve no quadro a palavra MÃO e desenha a cruzadinha que está na atividade no quadro)

P1: *Vamos fazer a cruzadinha. O número um é que palavra?*

Nenhuma criança responde.

P1: *DENTE! Aí escreve aqui ó D-E-N-T-E!* (A professora escreve a palavra DENTE dentro dos espaços da cruzadinha no quadro branco)

As crianças copiam.

P1: *O número dois é o quê?*

Cs: *Roupa!*

P1: *R-O-U-P-A* (A professora escreve dentro dos quadrados da cruzadinha no quadro)

P1: *O três é UNHA. Aí escreve o U-N-H-A. Só escreve o U-H-A, por que o resto já tem. E o quatro é o quê?*

C3: *MÃO!*

P1: *MÃOS!*

(AULA 4, P1,13/09/2019).

Percebemos que a atividade da Figura 13 sugere inicialmente que sejam escritas palavras e depois o preenchimento da cruzadinha com as mesmas palavras. Para realizar essa atividade, as crianças poderiam escrever as palavras de forma espontânea ou com a ajuda da professora, auxiliando-as a refletir sobre a escrita. Nesse sentido, o encaminhamento dado pela docente foi o de responder a atividade, escrevendo as palavras no quadro branco e depois na cruzadinha, isto é, P1 não possibilitou momentos em que as crianças pudessem refletir sobre a escrita das palavras.

Morais (2012) destaca que a cruzadinha é uma das várias possibilidades de atividades que estimulam a reflexão sobre a escrita, pois fornecem pistas para as crianças sobre a quantidade de "casas" que elas dispõem para escrever palavras. Nesse sentido, o autor orienta que essa atividade pode ser considerada mais "fácil" quando vem acompanhada de figuras para substituir as palavras ou mais "difícil", quando os enunciados definem o que deve ser escrito. Nos dois casos, a proposta de cruzadinha pode explorar a relação grafema/fonema das palavras.

Entendemos que atividades envolvendo a cruzadinha é uma proposta interessante que pode ser desenvolvida com as crianças desde a Educação Infantil, pois podem permitir que elas reflitam sobre as letras necessárias para compor determinada palavra, a quantidade e ordenação delas. Por outro lado, entendemos que a proposta da cruzadinha se torna mais significativa quando é desenvolvida por crianças que já possuem uma compreensão mais desenvolvida em relação à escrita, visto que ela precisa ter entendimento, por exemplo, da direção de letras para formar palavras e a compreensão da relação entre grafemas e fonemas, para que elas possam realizar a atividade de maneira mais autônoma.

Mas isso não impede que a cruzadinha seja proposta para as crianças que ainda não leem e escrevem convencionalmente, já que a intenção é desafiá-las a pensar nas letras que precisarão para escrever a palavra, sua quantidade e ordem. Mas, nesse caso, propõe-se um desafio e não se espera que a criança escreva alfabeticamente.

Uma das orientações apresentadas no Guia 1 do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), voltado à formação de professores alfabetizadores, sugere que o professor reproduza a cruzadinha no quadro branco e responda coletivamente com as crianças não-alfabetizadas, chamando a atenção para as possíveis convenções. Ou, ainda, o professor pode ir lançando gradativamente desafios que permitam às crianças a pensarem nas letras que precisarão para escrever as palavras, a quantidade, a ordem, etc. Dentre as diversas possibilidades, a que foi apresentada por P1 foi a de responder a cruzadinha coletivamente com as crianças, sem propiciar situações nas quais elas pudessem refletir sobre as palavras.

Mais um exemplo de situação de uso das fichas ocorreu quando P1 sugeriu a proposta correspondente à Figura 14 e, durante a realização da atividade, pareceu envolver em alguns poucos momentos as crianças em uma tentativa de leitura de palavras, embora o foco maior tenha residido na combinatória de letras.

Figura 14 – Ficha de atividade colada no caderno sugerida por P1



Fonte: Caderno de uma das crianças da turma de P1 (2019).

P1: A tarefinha é assim: cada bichinho tem um número. Primeiro eu vou ler e depois vocês me dizem qual é o bichinho, tá certo? Quem é que sabe esse nome aqui?

(A professora escreve a palavra ONÇA no quadro.)

C1: O!

P1: O-N?

(Nenhuma criança responde).

P1: ON! E Ç com A? ON... ÇA. ONÇA. Coloca o número 1! E M com A?

Cs: MA!

P1: MA. E C com O?

Cs: SO!

P1: Não, é CO! MACA...

C2: MACACO!

P1: Escreve o 7. E T-A?

Cs: TA!

P1: R-U?

Cs: RU!

C4: TATU!

P1: Não. TARTARU?

C3: TARTARUGA!

(As crianças repetem oralmente a palavra TARTARUGA).

P1: Escreve o cinco. Alguém consegue ler essa palavra?

(A professora escreve a palavra CAVALO no quadro).

C4: C-A-V...

C5: CAVALO!

P1: Muito bem, CAVALO! E a outra? G-I é o quê?

Cs: *GI!*
P1: *R-A?*
Cs: *RA!*
P1: *GIRA...?*
Cs: *FA!*
C6: *GIRAF!*
P1: *Escreve o sete. E essa outra aqui?*
 (A professora escreve a palavra VACA no quadro branco)
P1: *É o quê Eduardo?*
C5: *VACA!*
P1: *Muito bem! E aqui: ELEFAN...*
C7: *ELEFANTE!*
P1: *E a outra? U-R, UR! S-O?*
C6: *URSO!*
P1: *Muito bem. URSO! Vamos ler?*
Cs: *URSO!*
P1: *Façam o nome de vocês na linha de cima!*
 (AULA 9, P1,30/10/2019).

De acordo com a proposta da Figura 14, a atividade presume uma tentativa de leitura e, para respondê-la, a professora, através de suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1998), escreveu os nomes dos animais no quadro e, em alguns momentos, utilizava o método da soletração para que as crianças conseguissem ler as palavras “*E M com A? MA. E C com O?*”, enquanto em outros praticamente lia a palavra completa.

No que se refere à qualidade das fichas propostas e à forma como elas foram encaminhadas pela professora 1, notamos que tais fichas de atividades pareciam apresentar propostas que eram destinadas a turmas de Ensino Fundamental e não de Educação Infantil, principalmente pelas fontes de pesquisa que a professora recorria para escolher as sugestões das atividades propostas, as quais eram direcionadas para o Ensino Fundamental.

Na grande maioria das vezes, as atividades eram respondidas de forma coletiva, ou seja, a professora lia os comandos das atividades e, juntamente com ela, as crianças respondiam. Além disso, não foi observado momentos em que os alunos fizeram atividades em grupo ou dupla e, quando faziam de forma autônoma, as crianças respondiam atividades de cópia de letras, sílabas e palavras. Ressaltamos que, de maneira semelhante ao que acontecia com o LD, notamos que, em alguns momentos da realização das atividades propostas nos cadernos e nas fichas, algumas crianças não se mostravam completamente interessadas na realização do que era proposto e “aproveitavam” esses momentos para brincar e conversar com outros colegas.

Assim como P1 encontrava maneiras próprias de utilizar o LD em suas aulas, ela também o fez com os demais dispositivos, ou seja, ao fazer uso do quadro branco, dos livros e textos literários e dos cadernos e fichas para propor atividades às crianças, a docente desenvolveu “táticas” (CERTEAU, 1998) que, por sua vez, podiam estar relacionadas com o seus saberes experienciais (TARDIF, 2014), isto é, os saberes que foram adquiridos pela

docente durante o exercício de suas práticas e que, de algum modo, moldaram as maneiras de usar tais dispositivos.

4.2.5 Síntese da análise das práticas de ensino da professora 1

Amparando-nos em Certeau (1998), entendemos o LD como um produto cultural, produzido para atingir determinados objetivos, amparado por concepções pedagógicas e políticas, ou seja, um lugar de poder. No entanto, é nas práticas cotidianas que o uso do LD é ressignificado, recontextualizado e transformado pelas ações das professoras e seus alunos (BUNZEN, 2009).

A opção por utilizar determinados recursos como instrumentos aliados às práticas de ensino dos docentes pode nos revelar suas preferências teóricas e metodológicas e as formas de uso desses materiais nos trazem elementos valiosos para refletir sobre as táticas fabricadas no cotidiano da sala de aula ao manipular esses recursos.

Considerando as observações das práticas de ensino da professora 1, suas respostas ao questionário e as discussões até aqui expostas, percebemos que o uso do LD em suas aulas era empregado como um material de apoio e não como um instrumento único em suas práticas. Aliado a esse recurso, notamos que a docente optava por sugerir atividades por meio de fichas fotocopiadas e coladas nos cadernos das crianças, além de fichas avulsas. Com isso, parece que o conhecimento das necessidades de sua turma e sua experiência docente, isto é, os saberes experienciais (TARDIF, 2014) moldaram a maneira de utilizar os diversos recursos didáticos em suas práticas de ensino.

Ao utilizar o LD em suas práticas de ensino, a docente 1 parecia não seguir à risca as prescrições desse material e, em algumas situações observadas, houve alteração de algumas propostas de atividades sugeridas pelo livro didático ACEI3. Nesse sentido, compreendemos que, ao fazer uso desse dispositivo, a professora encontrava suas maneiras próprias (CERTEAU, 1988) de agir.

Com relação à leitura de livros literários, que ocorreu em todas as dez aulas, notamos que, além de proporcionar momentos em que as crianças pudessem apreciar e ter contato algumas obras literárias, observamos que a professora também explorou algumas estratégias de compreensão leitora, principalmente às que estavam relacionadas à localização de informações explícitas, embora, para a docente, a materialização da compreensão do que as crianças ouviram fosse trabalhada, sobretudo, por meio de desenhos produzidos por elas.

P1 também aproveitava os momentos da “hora da história” para explorar o reconhecimento de letras e das sílabas das palavras que faziam parte dos títulos dos livros/textos literários. Isso acontecia quando a docente registrava no quadro branco, que também foi um recurso didático bastante usado em suas aulas.

Ainda sobre o uso do LD e das fichas de atividades que foram respondidas pelas crianças ao longo das aulas observadas, ressaltamos que, embora algumas atividades apresentassem propostas que pareciam contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças, a forma como foram conduzidas se remetiam aos *métodos clássicos de alfabetização*¹⁵. Essa opção metodológica apresentada por P1 pode ser entendida a partir do que aponta Chartier (2002), que, a partir de critérios mais práticos, os docentes mantêm ou deixam de lado as inovações pedagógicas, ignorando o que é validado cientificamente em função de seus objetivos e do que considera pertinente para seus alunos.

O uso do LD e o uso excessivo de cadernos com fichas de atividades parecia estar atrelado a alguns aspectos subjacentes à sua prática, como suas concepções de ensino, de leitura e escrita, de Educação Infantil e à própria tradição escolar, no que se refere ao uso desses suportes.

Com relação às outras propostas de atividades com lápis e papel (cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas), notamos que, diferentemente das atividades propostas no livro didático ACEI3, tais atividades traziam sugestões com ênfase principalmente no trabalho com sílabas. Também ficou evidenciado, de um modo geral, que as práticas de P1 se apoiavam, sobretudo, na exploração de letras e sílabas.

Além disso, a maneira pela qual P1 encaminhava as atividades parecia evidenciar um dos tipos de táticas utilizadas pela docente 1, em função de seus objetivos de ensino, já que o LD não trazia sugestões de atividades que se apoiavam principalmente no método da soletração, cuja prática se caracteriza por pronunciar os nomes das letras ao visualizar sílabas e palavras (FRADE, 2014).

Durante as observações, notamos, em algumas ações da professora, uma preocupação de "preparar" as crianças para a entrada no Ensino Fundamental, priorizando em sua rotina práticas como "tirar do quadro" palavras e frases para o caderno ou folha e a "materialização" da compreensão das leituras realizadas por ela através dos desenhos das crianças. Pensamos,

¹⁵ Tomamos por base a definição de Isabel Frade apresentada no Glossário CEALE de que os métodos clássicos de alfabetização são divididos em sintéticos e analíticos. De acordo com a autora, o primeiros métodos utilizados no ensino da escrita foram os sintéticos e vários deles permanecem até hoje, baseados no pressuposto de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando as unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita.

assim como Bunzen (2009), que o modo pelo qual os professores se apropriam das propostas de livros didáticos e de outros recursos é influenciado por seus saberes (TARDIF, 2014), o que possibilita o desenvolvimento de suas ações práticas, ou seja, as táticas fabricadas por P1 durante as aulas observadas moldaram de maneira “singular” do uso do livro didático e dos outros dispositivos em questão.

4.3 Quais recursos didáticos a professora 2 utilizava na construção de suas práticas de ensino?

Nesta seção, analisamos as práticas de ensino da professora 2 e as atividades desenvolvidas com e sem o uso do livro didático ACEI3, no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita durante as aulas observadas. Antes de destacarmos alguns aspectos sobre os usos que a docente fez do LD "Aprender Construindo Educação Infantil 3" da editora IMEPH e de outros recursos didáticos em suas práticas de ensino, apresentaremos como eram organizadas e vivenciadas as atividades durante rotina de sua turma.

4.3.1 Como era a rotina das atividades desenvolvidas na turma da professora 2?

Na turma da professora 2, doravante (P2), não havia dias e horários definidos formalmente para a realização das atividades propostas, porém a rotina das aulas e das atividades costumava se repetir, principalmente no primeiro momento da aula, que acontecia antes do recreio. A sala de aula era bastante pequena, e nas paredes havia expostos cartazes com o alfabeto contendo diferentes tipos de letras e alguns cartazes com textos (poemas e parlendas). Na turma dessa professora, havia 29 crianças matriculadas e com frequência à escola.

A aula geralmente iniciava por volta das 13h20, logo após as crianças terem chegado à sala de aula acompanhadas por seus pais e/ou responsáveis. Durante esse momento, observamos que a docente aproveitava para conversar com alguns dos acompanhantes das crianças sobre assuntos relacionados à falta às aulas e a comportamentos dos alunos ou comunicados referentes a reuniões entre a equipe gestora e pais que estavam previstas para acontecer nos próximos dias. Quando tinha atividade para casa, as crianças, assim que chegavam, já depositavam em cima da mesa da professora o caderno ou LD que elas haviam levado.

Depois que se acomodavam, a docente, em conjunto com a turma, fazia uma oração e cantava músicas que eram escolhidas e conhecidas pelas crianças. Assim que acabava esse

momento inicial, P2 fazia questão de cumprimentar cada criança com um "boa tarde" individual, chamando-as pelo nome.

O momento inicial da chegada das crianças e da acolhida durava cerca de trinta minutos e logo depois a docente realizava uma chamada oral e já iniciava a explicação ou a atividade que seria realizada no primeiro momento da aula. Ressaltamos que, durante os dez (10) dias de observações realizadas nessa turma, a professora 2 não propôs roda de leitura com as crianças e nem fez socialização prévia do que ia acontecer na aula. A seguir, o Quadro 10 apresenta as atividades desenvolvidas na rotina da turma de P2 durante as aulas observadas.

Quadro 10 – Atividades vivenciadas na rotina da turma da professora 2

Atividades	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Total
Oração	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Cantoria de músicas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Chamada oral	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Correção das atividades pela professora	X	X	X	X	X	X		X		X	8/10
Leitura individualizada									X		01/10
Atividades no caderno	X	X	X		X	X	X	X			07/10
Atividades no LD				X	X		X			X	04/10
Atividades com o uso de fichas avulsas	X		X								02/10
Explicação sobre a atividade do dia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Brincadeiras na sala				X	X				X	X	04/10
Atividades com massinha de modelar						X					01/10
Merenda e recreio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Atividades de casa no caderno	X						X				02/10
Atividades de casa no LD				X	X			X			03/10
Explicação da atividade de casa	X			X	X						02/10

Fonte: A Autora (2020).

Os dados do Quadro 10 evidenciam que a docente priorizava atividades com lápis e papel durante a rotina das aulas e a maior parte delas estava relacionada à leitura e à escrita. Conforme mencionado anteriormente, embora não houvesse uma rotina formal, a maioria das atividades costumava se repetir ao longo das aulas, tais como: oração, cantoria de músicas, chamada oral, explicação e correção das atividades realizada pela professora. Após a explicação do tema da aula, que normalmente era feita utilizando o quadro branco, a professora distribuía os cadernos ou LD para que as crianças pudessem realizar as atividades propostas. Nesse sentido, destacamos que, durante os dez (10) dias de aula, em sete delas (7/10) foram trabalhadas atividades relacionadas à leitura e a escrita e em seis (6/10) P2 propôs às crianças atividades sobre outras áreas do conhecimento, principalmente relacionadas à matemática.

Durante as aulas observadas, as atividades eram realizadas coletivamente com a professora e, quando as crianças acabavam de concluir o que foi proposto, P2 solicitava que formassem uma fila em frente à sua mesa para ela pudesse corrigir individualmente as

atividades realizadas. Ao entregar o caderno ou o livro didático, a criança ficava ao lado da professora esperando que ela acabasse a correção e, quando as crianças "erravam", P2 solicitava que a criança refizesse a atividade ali mesmo com sua ajuda. Depois que acabavam de refazer a atividade, elas brincavam com as demais crianças que já tinham passado pela mesa da professora.

Esse momento de correção das atividades consumia bastante tempo da aula, em média 40 minutos, e se estendia até a hora em que as crianças se dirigiam ao refeitório para comer a merenda, por volta das 15h00. Quando retornavam à sala de aula, por volta das 15h20, geralmente a professora entregava o LD ou novamente os cadernos para as crianças fazerem outra atividade, que geralmente era a de cópia do que P2 havia escrito no quadro, como: o nome da professora e, algumas vezes, o nome da escola e o comando da atividade¹⁶. Às 16h00 as crianças saíam para brincar no parquinho com a supervisão da docente e, cerca de meia hora depois, quando retornavam à sala de aula, lanchavam por mais um tempo, cerca de quinze minutos.

Depois do recreio e do lanche, as crianças continuavam a fazer a atividade anterior quando não tinha dado tempo de concluir antes. Outras vezes, a professora entregava o LD ou o caderno para fazer outra atividade e, com exceção de um dia (aula 6), a professora entregou massinha às crianças para que elas reproduzissem a letra H. Nesse dia, além de realizar a atividade de “formar” a letra H que foi sugerida pela professora, as crianças brincaram livremente utilizando a massinha de modelar, e isso pareceu despertar certa euforia na turma.

Antes de ir embora, quando havia atividade para as crianças fazerem em casa, a professora distribuía o caderno ou LD e, em algumas situações, explicava como a tarefa deveria ser feita. Quando não, as crianças brincavam até o final da aula. As atividades que eram propostas nos cadernos das crianças eram, na maioria das vezes, fichas de atividades fotocopiadas e coladas, como veremos mais adiante.

Quando questionamos a professora 2 sobre os recursos e as atividades de leitura e escrita que ela costumava desenvolver em suas aulas, ela descreveu que era:

Colhimento de leitura individual e/ou coletiva, interpretação oral dos contos trabalhados em sala, utilizando a interdisciplinaridade entre os eixos, a fim de tornar a leitura mais próxima do cotidiano dos alunos. Utilizo o alfabeto móvel e o varal de letras, massa de modelar para o desenvolvimento da questão motora na escrita cursiva das letras, por exemplo, com massa de modelar, reproduza a consoante H. (P2).

¹⁶ Quando as crianças recebiam os cadernos, eles já continham a atividade colada nele ou escrita à mão pela professora.

Com relação ao "colhimento de leitura" que a professora se referiu em sua resposta, o que foi observado durante as aulas eram momentos em que a docente chamava os alunos em sua mesa e pedia para que elas "lessem" uma lista de palavras escritas por ela em uma folha. Esse momento foi realizado em uma das dez aulas observadas (aula 09) e foi feito de maneira individual com as crianças. Enquanto a docente atendia uma criança, as outras ficavam copiando o cabeçalho da escola no caderno e depois brincavam em suas mesas com brinquedos trazidos de casa. A lista de palavras selecionadas para essa atividade foram: GATO, GOIABA, CAMA, BEIJO, BACANA, BANANA, FOLIA, FADA e FAMA.

Para a realização dessa atividade, inicialmente, P2 chamava cada criança à sua mesa e pedia para ela tentar ler a palavra sozinha e, caso não conseguisse (como aconteceu com todas as crianças), dizia o nome de cada letra e pedia para a criança repeti-las. Depois, a docente tentava associar a consoante e a vogal e só depois lia a palavra toda para a criança repetir oralmente. Por exemplo: na palavra GATO, ela dizia: "*G-A-T-O, G mais A? T mais O? forma GA-TO. Vamos repetir?*". Então, a criança apenas repetia o que a professora dizia. Algumas crianças conseguiam "ler/dizer" as sílabas, mas não conseguiam ler as palavras completas.

Além desse, os outros momentos de trabalho com a leitura vivenciados na turma de P2 limitavam-se à leitura de "padrões silábicos" e palavras, quando a professora escrevia no quadro branco. Rodas de leitura ou exploração de textos de diferentes gêneros não foram vivenciados durante as aulas observadas, exceto uma vez quando a docente explorou a parlenda "A galinha do vizinho", que foi usada para abordar a relação entre quantidade e numerais.

Em relação ao trabalho com massa de modelar, em uma das aulas (aula 6), a professora entregou a cada criança um pedaço e pediu para eles reproduzissem a letra H no formato de letra bastão, que foi trabalhada no primeiro momento da referida aula. Segundo a docente, esse tipo de atividade ajudaria na coordenação motora das crianças e na identificação das letras.

Embora a professora tenha mencionado em seu relato que os recursos utilizados para trabalhar leitura e escrita em suas aulas fossem o "*Alfabeto móvel, varal de letras, massa de modelar e alfabeto ilustrado*", observamos que, além da massa de modelar, o quadro branco, atividades escrita à mão pela docente ou fotocopiadas e coladas nos cadernos das crianças e o livro didático foram os recursos usados nas aulas observadas.

Sobre os momentos propostos e/ou destinados às brincadeiras, com exceção de uma das aulas, em que as crianças brincaram com a massinha de modelar e com fantoches de foguetes confeccionados pela docente, os demais ficaram restritos ao tempo que "sobrava" ao final da

aula ou enquanto a professora atendia individualmente algumas crianças, nos momentos de "colhimento de leitura", ou quando P2 estava "corrigindo" as atividades.

4.3.2 Frequência de uso do livro didático e de outros recursos didáticos na turma da professora 2

Durante as observações das aulas na turma da professora 2, notamos, para além do LD, o uso frequente de outros recursos didáticos – como cadernos, fichas de atividades e quadro branco – para explorar conhecimentos relativos à leitura e à escrita. Nesse sentido, a partir do que apresenta Freitas (2007), consideram-se recursos didáticos os diversos materiais didáticos pensados e criados para serem utilizados no ambiente escolar, como uma das possibilidades de mediar a construção de conhecimentos. Desse modo, entendemos que as escolhas por utilizarem determinados recursos didáticos e as formas de usos pelos professores estão relacionados aos seus saberes e fazeres docentes.

A partir do termo “dispositivo” (CHARTIER, 2002), entendemos que os recursos utilizados pela professora 2 na construção de suas práticas de ensino para explorar os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita são considerados como “dispositivos didáticos”. Desse modo, utilizamos também o termo “dispositivo” para fazer referência aos recursos didáticos utilizados na construção das práticas de ensino da professora 2.

Por outro lado, concebemos também o LD enquanto artefato cultural (CERTEAU, 1998) ou dispositivo cultural, produzido para atingir determinados objetivos, amparado por concepções pedagógicas e políticas, ou seja, um “lugar de poder” (CERTEAU, 1998), já que os professores não assumem de forma passiva as prescrições ao fazerem uso desse recurso.

Conforme alguns estudos em que foram observados os usos por parte de professores de livros didáticos em suas práticas de ensino, destacamos os dados encontrados por Coutinho (2004) ao analisar as práticas de ensino de leitura e os usos que duas professoras que atuavam em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental¹⁷ fizeram do LD adotado pela rede de ensino em que atuavam. Tal estudo revelou que as docentes não realizaram o uso sequenciado das atividades propostas pelo material. Com isso, podemos ressaltar, com apoio das ideias de Certeau (1998) e Chartier (2007), que as práticas de ensino não acontecem de forma passiva e/ou por meio de recebimento de algo pronto estabelecido pelo LD.

¹⁷ A ausência de estudos sobre o uso de LDs na Educação Infantil nos instigou a retomar pesquisas relativas a esse tema em outras etapas de ensino.

No contexto observado, o LD "Aprender Construindo Educação Infantil 3" (ACEI3) foi utilizado em quatro das dez aulas observadas (4/10), sendo que em uma aula (1/10) o livro didático em questão foi utilizado para explorar conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, e em três aulas (3/10), o mesmo esse recurso foi utilizado para propor atividades relativas à outras áreas do conhecimento, como matemática (2/10) e sociedade e natureza (1/10)

No que se refere aos demais recursos utilizados para explorar os conhecimentos relativos à leitura e à escrita, notamos que o quadro branco (7/10), fichas de atividades coladas nos cadernos das crianças (2/10), fichas de atividades avulsas (1/10) e atividades escritas à mão pela docente nos cadernos das crianças (2/10) e massinha de modelar (1/10) foram utilizados durante as aulas observadas. Para uma melhor visualização dessa distribuição, apresentamos, a seguir, um quadro com frequência dos recursos didáticos utilizados na turma de P2, para realizar atividades de leitura e escrita:

Quadro 11 – Recursos didáticos utilizados na rotina da turma da professora 2 para ensinar conhecimentos relativos à leitura e à escrita

Recursos didáticos utilizados	Frequência
Livro didático	1/10
Massinha de modelar	1/10
Cadernos com fichas de atividades coladas	2/10
Cadernos com atividades escrita à mão pela professora	2/10
Fichas de atividades avulsas	1/10
Quadro branco	6/10

Fonte: A Autora (2020).

Ao cruzar as informações dos Quadros 10 e 11, percebemos que, no geral, o livro didático ACEI3 foi utilizado em quatro dias (4/10), sendo que, na sala de aula, ele foi usado em um único dia (1/10) para explorar os conhecimentos sobre leitura e escrita, em dois dias para matemática (2/10) e em um dia para propor atividade de casa sobre conhecimentos relativos à sociedade e natureza (1/10). O quadro branco foi utilizado em quase todas as aulas em que P2 propôs atividades relativas à leitura e à escrita (6/10), e isso acontecia quando a docente explicava e reproduzia as atividades sugeridas, com exceção do dia em que a professora realizou a leitura individual com cada criança. A massinha de modelar, por sua vez, foi utilizada em uma das aulas observadas (1/10) para as crianças reproduzirem a letra H.

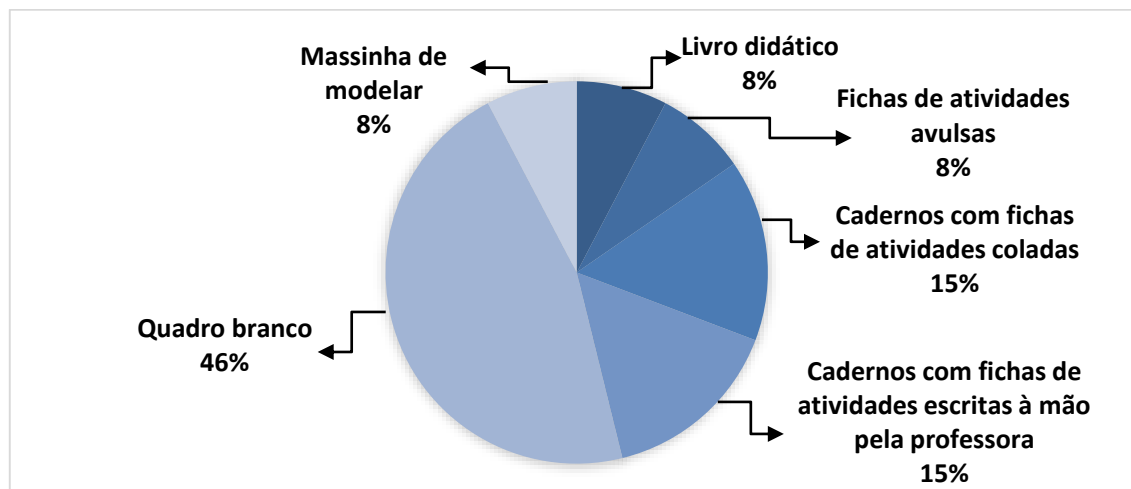
Além disso, notamos que o uso de cadernos foi bastante significativo, tendo sido utilizado, considerando todas as áreas de conhecimento, em sete das dez as aulas observadas (7/10). Para as atividades relativas à leitura e à escrita, os cadernos foram usados como recursos didáticos em quatro dias (4/10), enquanto, para explorar conhecimentos de outras áreas, esse recurso foi utilizado em três dias (3/10). Tais dados revelam que, para sugerir atividades de

leitura e escrita, a docente utilizou mais os cadernos das crianças do que o LD, dado esse que será discutido mais adiante. Já para as atividades de outras áreas do conhecimento, ambos recursos foram utilizados proporcionalmente, ou seja, em três dias (3/10) a docente sugeriu atividades relacionadas a outras áreas do conhecimento com o uso do LD, e em três dias (3/10) com o caderno.

Do conjunto de aulas observadas, notamos que, no geral, P2 sugeriu atividades para serem realizadas em casa em cinco dias (5/10), sendo que, em dois dias (2/10), as atividades foram propostas utilizando o LD e, em três dias, nos cadernos das crianças (3/10). Para as atividades relativas à leitura e à escrita para serem realizadas em casa, a professora utilizou em um dia o LD (1/10) e em outro o caderno com atividades escrita à mão por ela (1/10).

No que se refere aos recursos didáticos utilizados para explorar os conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita, o Gráfico 5 nos mostra como eles foram distribuídos em forma de porcentagem, durante as aulas observadas.

Gráfico 5 – Percentual de uso dos recursos didáticos utilizados na turma de P2 para explorar conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.



Fonte: A Autora (2020).

De acordo com o Gráfico 5, o quadro branco (46%), os cadernos com fichas de atividades coladas (15%) e os cadernos com atividades escrita à mão pela professora (15%) foram os recursos didáticos mais utilizados na rotina da turma de P2 para explorar conhecimentos relativos à leitura e à escrita, ou seja, o uso do caderno, seja com atividades coladas ou escritas à mão pela docente, compreende 30% dos recursos utilizados para explorar os conhecimentos relativos à leitura e à escrita.

Destacamos, ainda, que o quadro branco, também utilizado com considerável frequência (46%) durante as aulas, funcionava mais como um suporte intermediário – utilizado exclusivamente pela professora – para o uso dos outros recursos, como: cadernos, ficha de atividade e o livro didático. Por isso, o significativo percentual de uso desse artefato. Já em relação ao uso do LD, a massinha de modelar e as fichas de atividades avulsas, observamos que cada um correspondem a 8% dos recursos didáticos utilizados, o que significa dizer que, na turma da professora 2, as crianças realizavam com maior frequência atividades utilizando o caderno enquanto suporte.

A partir dos dados do Gráfico 5, é possível perceber também que os recursos que envolviam atividades com papel e, muitas vezes, com lápis (livro didático, fichas e cadernos), perfaziam 46% dos recursos mobilizados, coincidindo com o mesmo percentual de uso do quadro branco, que, como já dito, era um suporte para o uso dos outros materiais.

Das atividades propostas tendo como suporte o livro didático ACEI3, as crianças responderam duas atividades em sala de aula com a ajuda da professora e uma em casa. Já com os cadernos, as crianças realizaram um total de quatro atividades (duas delas foram escritas à mão pela docente e duas foram fichas de atividades fotocopiadas e coladas nos cadernos) e, para casa, P2 sugeriu uma atividade escrita à mão. A ficha de atividade avulsa foi utilizada em uma das aulas para propor uma atividade envolvendo ditado de palavras.

Com o intuito de compreender o contexto dos usos dos diferentes recursos didáticos e sobre o tempo que as crianças “gastavam” da aula para realizar as atividades propostas por P2 relativas à leitura e à escrita, consideramos, neste estudo, também o tempo cronológico dedicado à realização de cada atividade tendo como suporte o LD ACEI3, o caderno e a ficha de atividade avulsa, que foram utilizados na rotina da turma da professora 2. Levando em consideração os horários que as crianças entravam na sala de aula (às 13h00) e iam embora (por volta das 17h10), temos um total de 4h10min, o que corresponde a 250 minutos que as crianças permaneciam dentro da instituição. Nesse sentido, os dados encontrados foram:

Quadro 12 – Tempo percentual (minutos) aproximado dedicado às atividades de leitura e escrita realizadas pelas crianças com uso do LD, caderno e ficha de atividade avulsa na turma de P2

Recursos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Total
Livro didático				45 min. 18%							45 min.
Caderno	36 min. 14%				28 min. 11%	48 min. 19%	37 min. 15%				149 min.

Ficha de atividade avulsa			43 min. 17%								43 min.
---------------------------	--	--	-------------------	--	--	--	--	--	--	--	------------

Fonte: A Autora (2020).

A atividade com massinha de modelar, que foi utilizada pelas crianças para reproduzirem a letra H, durou, em média 5 minutos, pois, logo em seguida, as crianças mostraram mais interesse em brincar mais livremente com a reprodução de outros elementos, como: animais e objetos diversos.

Nesse sentido, o Quadro 12 revela que o tempo empregado para realizar as atividades com o uso de cadernos foi bastante significativo. Na aula 6, por exemplo, o caderno foi usado durante 48 minutos para realizar a atividade proposta pela docente. Ressaltamos que em nossa pesquisa, não consideramos o tempo investido em atividades relacionadas a outras áreas de conhecimento, as quais também foram sugeridas e realizadas durante as aulas.

O tempo cronológico investido na realização das atividades pelas crianças com o uso do caderno com fichas de atividades coladas, e atividades escrita à mão pela docente e com a ficha de atividade avulsa, variava de 48 até 28 minutos da aula, o que totalizou 192 minutos investidos na realização das atividades com os recursos mencionados durante cinco aulas. Já com o LD, o tempo investido para a realização das atividades de leitura e escrita pelas crianças correspondeu a 45 minutos.

Nessa direção, os dados do Quadro 12 parecem revelar que, para além da frequência expressiva de atividades voltadas à exploração de conhecimentos relativos à leitura e à escrita tendo como suporte os cadernos, as crianças passavam bastante tempo da aula fazendo atividades com lápis e papel.

Segundo Brandão e Girão (2020), as atividades com lápis e papel, enquanto um dos recursos mais utilizados na sala de aula de Educação Infantil, podem ou não contribuir para a apropriação da escrita pelas crianças. No entanto, conforme destacam as autoras, é preciso ouvir as crianças e refletir sobre a grande frequência e a maneira como tais práticas são encaminhadas. Desse modo, Brandão e Girão (2020) apontam que:

[...] aspectos como a frequência e o contexto das atividades, sua duração, a organização do grupo e a qualidade da interação da professora com as crianças, ajustando (ou não...) suas intervenções relativas às diferentes hipóteses de escrita podem ajudar (ou dificultar) a criação de uma situação prazerosa e desafiadora. Por isso, tão importante quanto elaborar/selecionar boas atividades é estar sempre disponível para ouvir as crianças. (BRANDÃO; GIRÃO, 2020, p. 157).

Diante de exposto, defendemos, assim como as autoras supracitadas, quando o assunto são as tarefas de casa na Educação Infantil, que a atenção deve estar direcionada mais para a qualidade do que para a quantidade, considerando, sobretudo, os modos pelos quais as atividades são encaminhadas pelas professoras e a escuta das crianças.

Conforme já dito, ressaltamos que não foi contabilizado o tempo dedicado à realização das atividades envolvendo outras áreas de conhecimento, as quais também foram realizadas no decorrer da rotina da turma da professora 2 tendo como suporte os recursos mencionados. A seguir, apresentaremos as análises das atividades relacionadas à leitura e à escrita desenvolvidas com e sem o uso do livro didático ACEI3 na rotina da professora 2.

4.3.3 Práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas com o uso do livro didático pela professora 2: permanências e alterações nas atividades propostas

Levando em consideração que, durante as dez (10) observações realizadas na turma da professora 2, o LD ACEI3 foi utilizado em quatro dias (4/10), sendo em apenas um deles mobilizado para explorar conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, apresentaremos exclusivamente a análise dos usos que P2 fez do LD nesse único dia.

Os tipos de atividades realizadas com o uso do LD foram as que aparecem no Quadro 4, apresentado a seguir:

Quadro 13 – Atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com o uso LD Aprender Construindo 3 na turma de P2

Categorias	Atividades
Atividades envolvendo o SEA	Cópia de letras e palavras
	Identificação de letras iniciais e finais de palavras
	Escrita de palavras com ajuda da professora
	Reconhecimento de letras
	Reconhecimento de palavras a partir da quantidade de letras

Fonte: A Autora (2020).

De acordo com o Quadro 13, os tipos de atividades que foram realizadas com o uso do LD estavam relacionadas à apropriação do SEA. Na aula em que o LD foi utilizado por P2 para explorar a leitura e a escrita (Aula 4), P2, como de costume, iniciou a aula cantando com as crianças músicas conhecidas e indicadas por elas. Em seguida, a professora fez a chamada oral, levando em consideração a ordem da caderneta de acompanhamento da frequência das crianças e depois avisou que nesse dia haveria uma aula diferente. Em seguida, entregou às crianças fantoches feitos com cartolina no formato de um foguete.

Posteriormente, a docente levou as crianças ao auditório da instituição e lá propôs que elas brincassem e dançassem ao som da música "O carimbador maluco", de Raul Seixas. Quando a música acabou, P2 pediu para as crianças sentarem no chão em formato de círculo e conversou com elas sobre o que é fazer ciência e o que é ser cientista. As crianças interagiram na conversa, expondo o que sabiam sobre o assunto. Depois, elas brincaram sentadas no chão do auditório com os fantoches por pouco tempo e logo a professora sinalizou que já era hora de voltar para a sala. Ao retornarem à sala de aula, a docente entregou os livros didáticos a cada criança, aberto na página 118, e iniciou a explicação da atividade:

Figura 15 – Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P2



Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014, p.118)

Para conduzir essa atividade, P2 procedeu da seguinte maneira:

P2: Nessa página do livro está falando de quê?

C1: De foguete!

P2: De foguete não! Nesse capítulo de livro fala sobre ser cientista. O que é que o cientista faz?

C2: Experiência!

P2: *Isso mesmo, experiência!*

(A professora explica de forma rápida que fazer experiência e descobrir coisas novas e que nem sempre as experiências dão certo)

P2: *Olha, agora vou explicar, todo mundo olhando para a página 118 do livro. Oh, nós ouvimos a música do foguete, né? Vocês me disseram que o foguete voa. E qual é o outro meio de transporte que voa?*

[...]

P2: *Muito bem. Lembra que a gente já conversou sobre os meios de transportes aéreos?*

(a professora lê apenas o título do “texto” e conversa com as crianças sobre o tema)

P2: *Me digam por que o avião consegue voar? Por que vocês acham que ele voa?*

Cs: *Por que ele tem asa!*

P2: *É porque o avião tem um motor, igual ao do carro, igual ao da moto, por isso ele consegue voar. E se a gente não colocar gasolina no carro e na moto, eles vão conseguir andar?*

[...]

P2: *Ó, agora prestem atenção nessas duas palavras destacadas. Eu vou copiá-las no quadro... [a professora dá um tempo]. Olhem, quais são as duas palavrinhas que estão aí? Com qual letra começa?*

Cs: *A!*

P2: *V mais I?*

Cs: *VI?*

P2: *A mais O e ~, ãO. AVIÃO! E a outra palavrinha? Que letra é essa?*

Cs: *A!*

P2: *Quando o A está sozinho e depois tem a letra R, a gente puxa assim ó: /AR/ Que palavra é essa?*

Cs: *AR!*

P2: *Então temos a palavra AVIÃO e a palavra AR. Qual é a letra inicial dessas duas palavras? Qual é a primeira letrinha delas?*

Cs: *A!*

P2: *Então nesse tracinho escrevam a letra A. Agora vocês vão marcar nesses quadradinhos a quantidade de letrinhas de cada palavra. Tem oito quadradinhos. Na frente deles tem a palavrinha AVIÃO e a palavra AR. Peguem um cor de lápis para pintar e vamos ver quantas letrinhas tem a palavra AVIÃO. Vamos contar: uma, duas... (as crianças e a professora contam as letras da palavra AVIÃO escrita no quadro). Quantas letras têm?*

Cs: *Cinco!*

P2: *Vão pintar quantos quadradinhos?*

Cs: *Cinco!*

P2: *Isso. Cinco quadradinhos! Conta cinco e pinta. Vamos agora para a palavrinha de baixo?*

C4: *Espera, tia!*

P2: *Tá... (a professora dá um tempo). Vamos fazer agora? A palavra AR tem quantas letras? A é letra?*

Cs: *Sim!*

P2: *R é letra?*

Cs: *Sim!*

P2: *Então quantas letrinhas?*

Cs: *Duas!*

P2: *Então pinta dois quadradinhos.*

Algumas crianças falam que já pintaram.

P2: *Ótimo! Quem já pintou espera um pouquinho... (a professora dá um tempo). A atividade de baixo pergunta se as duas palavras têm a mesma quantidade de letras. AVIÃO tem a mesma quantidade de letras de AR?*

Cs: *Não!*

P2: *Não, né? Uma tem cinco e a outra tem duas. É a mesma quantidade?*

C5: *Sim!*

Cs: *Não!*

P2: *É não! Quem é que tem mais letras? AVIÃO ou AR?*

Cs: *Avião!*

P2: *Então no tracinho vocês escrevem NÃO. Assim: N, A, O e a cobrinha que é chamada de til. NÃO* (a professora escreveu a palavra NÃO no quadro). *Agora, prestem atenção! Pinte a letrinha inicial de cada palavra no retângulo. Pega o lápis de novo e pinta a primeira letrinha. Qual é a letra?*

Cs: *A!*

P2: *Então pinta...* (a professora espera as crianças concluírem a atividade)

Quem já terminou vira o livro. Todo mundo virou? (a professora segue até uma das crianças para ajudar a concluir a atividade)

(Aula 4, P2, 04/10/2019).

A atividade representada pela Fig. 15 – que remete à área de natureza e sociedade – apresenta inicialmente uma proposta de conversa sobre a temática “Mistério do avião”, que não é estritamente seguida pela docente. Para introduzir a atividade proposta pelo LD, a professora incentivou antes as crianças a falarem sobre “o que é ser cientista” e depois faz uma rápida explicação sobre esse tema. Em seguida, retomou a temática da música “O carimbador maluco” para relacionar com “os meios de transportes que voam”, para só depois iniciar a explicação da atividade.

Para isso, a professora apoiou-se em algumas questões propostas no “texto” pelo LD para conduzir a conversa. O ícone apresentado no início da atividade orientava que fosse realizada uma leitura do texto “Mistério do avião”, o que não foi seguido pela docente, que inclusive, elaborou outras perguntas a partir das respostas das crianças.

Consideramos que o tipo de direcionamento dado pela professora, o de não seguir a leitura e o de elaborar perguntas, configura-se como uma tática ao utilizar o LD, tendo, provavelmente, o objetivo de ajudar as crianças a compreenderem melhor a temática abordada.

Ressaltamos que a música “O carimbador Maluco” estava indicada na página 117 do LD, mas não sinalizava que deveria ser usada para introduzir a atividade da Figura 15, mas, mesmo assim, a professora o fez. Além disso, a docente distribuiu às crianças fantoches confeccionados com cartolina e em formato de foguete, que foram utilizados durante a brincadeira no auditório.

Nesse sentido, ao propor um momento lúdico com brincadeiras e contextualizar a música com a atividade, percebemos que a docente construiu uma maneira própria para adequar o uso desse recurso aos seus objetivos de ensino e perante seus saberes. Isso nos remete à ideia de Certeau (1998) sobre as “maneiras de fazer”, as quais se relacionam com a fabricação de *táticas* que podem transformar ideologias e alterar os usos de produtos produzidos pelas instâncias de poder.

A outra sugestão de atividade apresentada pelo LD na página 118 é a de identificação e contagem de letras em palavras e a comparação em relação à quantidade de letras das palavras AR e AVIÃO. Conforme podemos observar por meio do extrato da aula 4, para além o

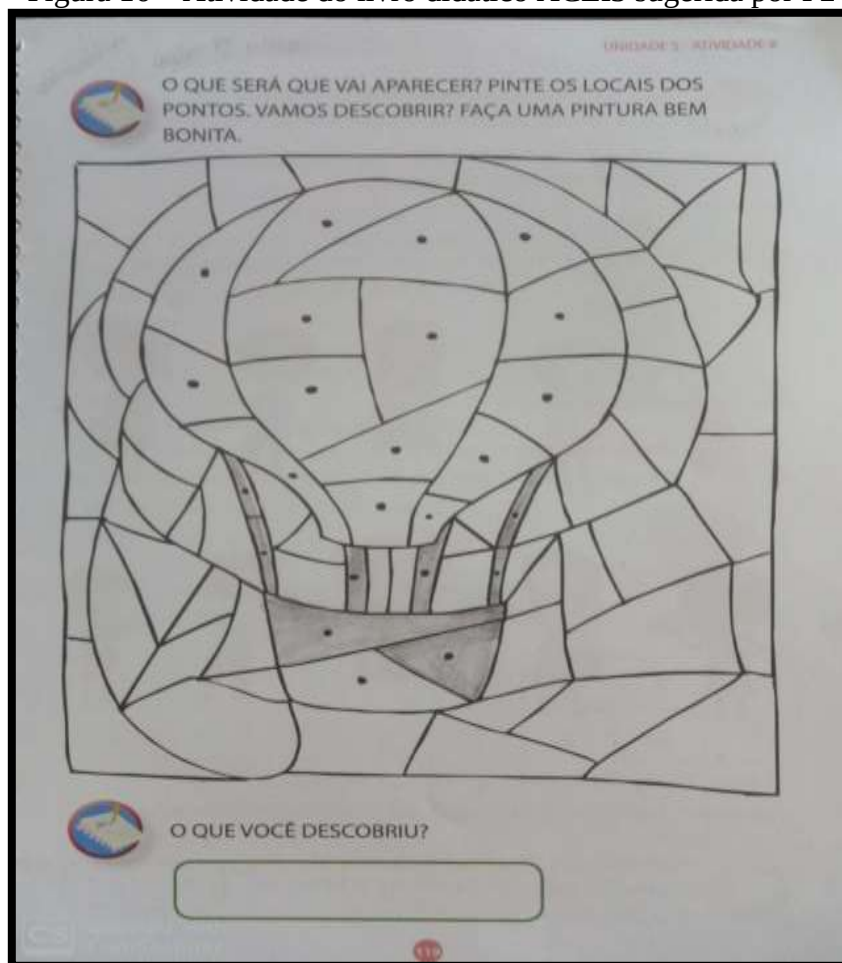
momento lúdico realizado com os fantoches de foguetes e com a música "O carimbador maluco", que foi realizado no auditório para contextualizar as atividades propostas pelo LD, notamos que, antes de a professora iniciar a atividade a propósito do texto "Mistério do avião", a docente introduziu uma conversa sobre a temática "o que é ser cientista" e, posteriormente, para "os meios de transporte que voam" para realizar a atividade a partir das palavras AR e AVIÃO.

Para conduzir a atividade, P2 propôs para as crianças, de início, uma tentativa de leitura das palavras AVIÃO e AR – algo não previsto na proposta –, enfocando a identificação das letras e a combinatória das sílabas que compõem as palavras destacadas, mas, no final, a própria professora lê as palavras. Em seguida, a docente sugeriu que as crianças identificassem as letras iniciais das palavras destacadas e, nesse caso, as crianças conseguiram responder oralmente a solicitação da professora, sem apresentar maiores dificuldades.

Durante a realização dessa atividade, observamos que a maior participação das crianças ocorreu quando a professora propôs a contagem de letras nas palavras e a comparação da quantidade entre elas. Nesse sentido, não notamos, por parte da docente, alterações significativas na sugestão apresentada pelo LD, que envolvia a identificação das letras inicial e final das palavras AR e AVIÃO e comparação delas do ponto de vista da quantidade de letras. Salientamos que a análise era apenas gráfica, não envolvendo a reflexão sobre o tamanho das palavras, do ponto de vista sonoro.

Depois desse momento, assim que as crianças terminaram de fazer essa atividade, P2 logo solicitou que fosse feita a proposta da página 119, que, do ponto de vista do trabalho com a leitura e a escrita, consistia em escrever a palavra correspondente ao nome da figura "escondida" no desenho, no caso a palavra BALÃO.

Figura 16 – Atividade do livro didático ACEI3 sugerida por P2



Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014, p.119).

Depois que as crianças concluíram a pintura proposta na página 119, P2 prosseguiu da seguinte maneira:

P2: Vocês já descobriram o que é?

Cs: Sim! (Gritos)

P2: Então o que é?

Cs: Um balão!

P2: Então a gente vai escrever a palavra BALÃO. Ó, como é que eu escrevo o pedacinho BA?

C6: B mais A.

P2: Muito bem! E como é LÃO? L mais ÃO. Façam a palavra BALÃO no retângulo aí em baixo. (a professora escreveu a palavra BALÃO no quadro branco)

(Aula 4, P2, 04/10/2019).

A atividade propunha que fosse escrita a palavra correspondente à figura que deveria ser pintada pelas crianças, que, no caso, seria a palavra BALÃO. Entendemos que, para responder a esse tipo de atividade, as crianças poderiam escrever as palavras de maneira espontânea ou com a ajuda da professora. Nesse caso, observamos que P2 iniciou a escrita de

BALÃO com a participação das crianças e depois ela mesma tratou de concluir essa escrita, apresentando as letras restantes e escrevendo a palavra utilizando o quadro branco para as crianças copiassem em seguida.

Destacamos que, ao realizar as atividades propostas pelo LD adotado em um único dia das aulas observadas para explorar conhecimentos relativos à leitura e à escrita, P2 seguiu a sequência tal como proposta pelo material, ou seja, propôs que as crianças respondessem as atividades das páginas 118 e 119, respectivamente.

Mesmo seguindo a sequência apresentada pelo livro didático ACEI3, notamos que a professora não pareceu seguir rigorosamente as sugestões propostas pelo material. Como já dito, para introduzir a atividade da página 118, P2 preparou um momento mais lúdico com músicas, fantoches e brincadeiras para as crianças em outro espaço da instituição e não fez a leitura do texto “Mistério do avião” apresentado no início da atividade. Entendemos, a partir do que propõe Certeau (1998), que a docente 2 fabricou táticas ao ampliar o que estava sugerido pelas autoras do livro didático ACEI3, introduzindo as atividades com elementos lúdicos (músicas, fantoches e brincadeiras) que não estavam prescritos pelo material.

Nesse sentido, Sarti (2008, p. 64) aponta que “por meio de suas táticas de consumo, os professores são capazes de encontrar sentidos não previstos nos textos que leem, alterando a ordem dos discursos”. Isso nos ajuda a compreender que, ao alterarem as propostas prescritivas apresentadas pelos livros didáticos, por meio das táticas de consumo, os professores são capazes de fazer valer suas próprias perspectivas, a partir de seus interesses e objetivos.

Apoiando-nos nas ideias de Tardif (2014), compreendemos que as diversas maneiras pelas quais os professores escolhem e usam os recursos didáticos estão relacionadas aos seus diversos saberes docentes mobilizados de maneira particular ao construir suas práticas de ensino. Destacamos que o maior tempo de experiência de ensino da professora 2 foi vivenciado na rede privada e, na maioria dessas instituições, o uso do livro didático foi e ainda é muito presente nas salas de aula da Educação Infantil (LIMA, 2010; SOUZA, 2011; CABRAL 2013; SILVA, 2018). Segundo a docente, ela sempre utilizou livros didáticos enquanto recurso em suas aulas quando atuava na rede privada de ensino. Nesse sentido, interessou-nos saber também como tinha sido a experiência da docente com livros didáticos em suas práticas anteriores. Nesse caso, a professora descreveu que:

Já trabalhei com outras coleções, como "Marcha Criança", "Tic-Tac", "Construindo", entre outras, e utilizo atividades desses livros ainda hoje (xerocadas) com a minha turma. Essas coleções oferecem um subsídio maior para alfabetizar, pois trazem grafemas e fonemas específicos e bem distribuídos em suas atividades.

Mas, mesmo quando eu trabalhava com eles em sala de aula, eu trazia mais atividades por fora, pois sabemos que apenas atividades do livro não são suficientes. (P2)

A resposta apresentada por P2 possibilita compreender que os saberes experienciais (TARDIF, 2014) pareceram moldar a maneira como a docente utilizou o LD em sua turma. Apoiando-se nas experiências vivenciadas com uso de outros livros didáticos, a professora ainda os utilizava como fontes para propor atividades para seus alunos e, ao que parece, com frequência maior do que com o livro ACEI3. Esse dado parece revelar que algumas das fichas de atividades por ela utilizadas podem ter sido extraídas de outros LDs, o que demonstra um espaço maior desse recurso nas práticas de ensino dessa professora e de outras que recorrem a esse procedimento.

O uso do livro didático ACEI3 em apenas um dia dos dez que foram observados na turma da professora 2, bem como sua resposta, podem revelar que esse recurso didático não atendia aos seus objetivos de ensino e às necessidades de sua turma, pois, segundo a docente, ela propõe atividades a partir de outros livros didáticos que “*oferecem um subsídio maior para alfabetizar, pois trazem grafemas e fonemas específicos e bem distribuídos em suas atividades*” (P2).

Nesse sentido, os saberes experienciais de P2 e as vivências com outros livros didáticos utilizados em suas práticas de ensino em anos anteriores possibilitaram à docente escolher atividades de outros livros didáticos e utilizar o livro didático ACEI3 de determinados modos em suas aulas. Vejamos a opinião da docente em relação ao livro didático ACEI3, que ela utiliza em sua turma:

O livro, em suma, é um livro bom para atividades interpretativas, com o auxílio da professora ou de um adulto. Para o desenvolvimento e aquisição da leitura, principalmente no Pré 2 (5 anos), que é a turma que eles têm um contato mais direto com a formação das sílabas, das palavras e até início das frases, ele é um livro "pobre" e de pouco enriquecimento alfabético, uma vez que não traz as consoantes e seus padrões silábicos e textos de leitura simples. Na minha sala, o livro serve como um refúgio e momento de descanso, uma vez que nos dias em que a leitura/sonorização das letras é muito explorada e a aula torna-se cansativa, recorremos ao livro para atividades mais leves. (P2).

De acordo com o relato acima, notamos que, para a professora 2, o livro didático ACEI3 utilizado em suas aulas não é bom para subsidiar o trabalho com as letras e os sons e era utilizado em momentos de “descanso”, nos dias em que as crianças realizavam atividades mais “cansativas”, que envolviam “leitura/sonorização das letras”.

Além disso, o uso do LD parecia não interferir na rotina da turma, já que a docente priorizava como recurso principal fichas de atividades e as “tarefas” nos cadernos. Nesse

sentido, a partir da resposta de P2, entendemos que o LD não forneceria atividades que, no entendimento dela, seriam importantes para o trabalho com a escrita na Educação Infantil, como: *“consoantes, padrões silábicos e textos de leitura simples”*. Quando questionada sobre como a docente avaliava as atividades de leitura e escrita propostas pelo livro didático ACEI3, a docente relatou que:

[...] são textos informativos e densos, com linguagem e palavras difíceis para alfabetizar. Por tal motivo, a leitura individual torna-se complicada. Sinto falta de atividades com separação de sílabas, formação de palavras e frases, que, apesar de ser, de certa forma, tradicional, são, na minha opinião, imprescindíveis no período da alfabetização escolar. (P2).

De acordo com o relato da docente, podemos apontar que ela considerava que o livro didático ACEI3 não contemplava atividades que são *“de certa forma”* tradicionais, mas que seriam, conforme a professora, indispensáveis no trabalho com a leitura e a escrita visando a alfabetizar as crianças. Além disso, a docente pareceu demonstrar, através de seu relato, que, havia por parte dela, uma expectativa de textos *“mais simples”* no LD, isto é, textos *“decodificáveis”*, como os das antigas cartilhas, e não textos *“informativos e densos”*.

Através de seu relato, notamos que, para a docente, alfabetizar seria função do último ano da Educação Infantil. Nesse sentido, tal depoimento parece revelar uma concepção de ensino de leitura e escrita baseada na *“obrigação da alfabetização”* (BRANDÃO; LEAL, 2010), ou seja, espera-se que as crianças concluam a Educação Infantil já dominando algumas correspondências grafofônicas.

4.3.3.1 Atividade com o uso do livro didático proposta para casa pela professora 2

Na aula em que a P2 propôs a atividade da Figura 3, que foi a mesma aula das atividades das Figuras 1 e 2, a docente apenas utilizou o LD enquanto recurso, tanto para as atividades realizadas na sala, quanto para as que foram proposta para casa. Ao longo dia, foram sugeridas três atividades da unidade 5 do livro, denominada *“Pequeno Cientista”*, na qual constava um conjunto de atividades relacionados a essa temática. Das atividades relacionadas à leitura e à escrita elencadas pela professora, a que foi proposta para que as crianças fizessem em casa foi a da página 121, que apresentava como sugestão a leitura do texto sobre o cientista Albert Einstein e depois pedia para que as crianças procurassem no diagrama quatro palavras relacionadas ao texto.

Figura 17 – Atividade do livro didático ACEI3 proposta para casa por P2

UNIDADE 5 - ATIVIDADE 10

 QUEM É ESSE HOMEM NA FOTO ABAIXO? VOCE O CONHECE?

O SEU NOME É ALBERT EINSTEIN E ELE FOI UM GRANDE CIENTISTA. ERA UMA PESSOA QUE SE PREOCUPAVA MUITO COM OS PROBLEMAS DO MUNDO E COM A PAZ ENTRE AS PESSOAS. ALBERT EINSTEIN ACREDITAVA QUE OS PROFESSORES DEVERIAM DESENVOLVER MAIS A CURIOSIDADE E A IMAGINAÇÃO DAS CRIANÇAS. VOCÊ CONCORDA COM ELE?



QUANDO PEQUENO, PASSAVA HORAS LENDO LIVROS SOBRE A NATUREZA. PARA ELE, UM CIENTISTA DEVERIA SER MUITO CURIOSO E SEMPRE FAZER PERGUNTAS SOBRE TUDO. E VOCÊ? GOSTA DE FAZER PERGUNTAS?

 PROCURE NO DIAGRAMA 4 PALAVRAS DO TEXTO.



M	A	L	B	E	R	T	D
U	B	E	V	T	Z	A	O
N	A	T	U	R	E	Z	A
D	S	B	M	Q	L	F	E
O	G	I	B	J	P	A	Z

121

Fonte: Aprender Construindo Educação Infantil 3 (2014, p.121)

P2: Olhem, aqui tem uma historinha. O nome desse senhorzinho é Albert Einstein! Ele é um cientista bem famoso e aqui tá contando a história dele.

P2: Então, o que é que o cientista tem que ter para realizar as experiências? [as crianças ficam caladas].

P2: Eu já sobre falei isso.

C1: Curiosidade!

P2: Isso! O cientista é movido pela curiosidade.

A professora lê comando da segunda atividade

P2: Então vocês vão procurar com a ajuda da mamãe quatro palavras que têm na historinha de Albert Einstein, vão circular e depois procurar aqui no diagrama. Tá certo?

(Aula 4, P2, 04/10/2019).

Para explicar a atividade (Fig. 17), a professora não leu o comando/enunciado inicial, que parecia envolver perguntas de ativação de conhecimentos prévios, e apenas retomou brevemente a temática trabalhada no primeiro momento da aula. Em seguida, a docente fez a leitura do comando da segunda atividade (“Procure no diagrama 4 palavras do texto”) e depois orientou que elas pedissem ajuda a mãe para realizar a atividade em casa, que, segundo as

orientações da professora, seria procurar e circular primeiro no texto quatro palavras para somente depois procurá-las no diagrama.

Nesse sentido, a partir da proposta da atividade e do encaminhamento dado pela docente, podemos destacar três pontos. O primeiro diz respeito ao objetivo da atividade, que parecia propor, inicialmente, uma leitura e conversa sobre o cientista Albert Einstein, mas a professora não levou em consideração as indagações propostas ao longo do texto e nem as perguntas que aparecem no enunciado da atividade.

O outro ponto diz respeito à indicação da atividade para ser feita em casa, embora o ícone presente na página 121 sugerisse que fosse realizada leitura e atividade com o uso do lápis e não "tarefa de casa", que apresenta um ícone próprio, conforme já discutido anteriormente. Nesse sentido, embora não houvesse indicação para que a atividade fosse feita em casa, a professora não seguiu as orientações prescritas pelo material e sugeriu que as crianças não a realizassem em sala de aula.

O terceiro ponto diz respeito ao comando da atividade, que indicava que as crianças procurassem quatro palavras que estivessem presentes no texto. Desse ponto de vista, a atividade aparenta ser muito difícil para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, além de não deixar claro e nem sinalizar quais palavras devem ser identificadas. Para realizar a atividade em casa, a professora orientou algo que não estava proposto no comando, ou seja, que as crianças circulassem primeiro as palavras no texto e depois no diagrama.

Provavelmente, o encaminhamento dado pela professora estava relacionado ao entendimento de que, para ela, seria muito difícil para as crianças realizarem a atividade tal como proposto. Por outro lado, destacamos que a solução encontrada pela docente parece não ter sido muito produtiva, já que nem todas as palavras do texto estão no diagrama.

Em suma, o encaminhamento dado pela professora 2 demonstra, mais uma vez, que ela não seguia à risca as prescrições apresentadas pelo LD e fez adaptações na proposta que ela sugeriu que as crianças levassem para casa. Essas adaptações são consideradas como táticas (CERTEAU, 1998) que a docente fabricou ao utilizar esse dispositivo didático. Outra tática fabricada pela docente foi a de não seguir a orientação do material, que indicava que a atividade não era para ser realizada em casa, conforme o ícone disposto no início da proposta.

Na construção de suas práticas de ensino e para propor atividades para as crianças de sua turma no que se refere à leitura e à escrita, a professora utilizou enquanto suporte outros recursos didáticos, incluindo outro livro didático, fichas de atividades, cadernos e o quadro branco, cuja análise será apresentada na próxima seção.

4.3.4 O uso de outro livro didático e de outros recursos nas práticas de ensino da professora 2

Apoiando-nos em Brandão e Leal (2010), já ressaltamos que não é de hoje que as atividades com lápis e papel fazem parte do contexto das instituições de Educação Infantil, seja com o uso de livros didáticos ou extraída deles, seja com uso de cadernos e com fichas extraídas de sites e *blogs* da *internet*. Nesse sentido, Brandão e Girão (2020) apontam que, para além dos interesses econômicos de grupos privados que se dedicam a vender pacotes de ensino nas redes públicas e privadas, outras possibilidades podem esclarecer os motivos do crescimento das fichas de atividade na Educação Infantil.

Uma primeira possibilidade, de acordo com as autoras, refere-se ao fato de que tais fichas atendem a uma “representação de escola compartilhada pelas famílias, gestores e pelas próprias professoras” (BRANDÃO; GIRÃO, 2020, p. 140), a partir da qual se espera vivenciar momentos nos quais as crianças ficam sentadas em suas respectivas bancas fazendo as atividades propostas, permitindo que os pais e os professores tenham a “sensação” de que estão cumprindo seu papel.

A segunda possibilidade está relacionada a uma concepção de alfabetização em que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece de forma mecânica e por meio de práticas repetitivas de traçado e memorização das letras e das famílias silábicas. Nesse contexto, as atividades com lápis e papel proporcionam que os conhecimentos transmitidos oralmente sejam “fixados” nesses suportes (BRANDÃO; GIRÃO, 2020). Por fim, a terceira possibilidade refere-se à falta de tempo e ausência de momentos de planejamento coletivos e trocas de experiências entre os docentes. Nesses casos,

[...] as fichas, as apostilas ou livros didáticos passam a ser o carro-chefe da ação pedagógica com as crianças. Uma alternativa, aparentemente, mais fácil para as professoras e para as redes de ensino: uma comida pré-pronta, que exige pouco tempo de preparo para servir... (BRANDÃO; GIRÃO, 2020 p. 140).

Durante as observações realizadas na turma da professora 2, chamou-nos a atenção o uso recorrente de fichas de atividades tendo o caderno como suporte. As crianças realizaram um total de seis atividades relacionadas à leitura e à escrita usando cadernos com fichas de atividades coladas, atividades escritas à mão pela professora e ficha de atividade avulsa, sendo cinco atividades feitas em sala de aula com a orientação da professora e uma proposta para casa. O Quadro 5, a seguir, apresenta a frequência das atividades que foram propostas por P2, com o uso dos recursos mencionados.

Quadro 14 – Frequência das atividades relativas à leitura e à escrita realizadas com o uso de cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividade avulsas

Categorias	Atividades	Frequência
Atividades envolvendo o SEA	Exploração de padrões silábicos	3/10
	Ditado de palavras	1/10
	Ordenação de letras para formar palavras	1/10
	Cópia de letras e palavras	2/10
	Cópia do cabeçalho da escola e do comando da atividade	3/10
	Reconhecimento de palavras	2/10
	Reconhecimento de letras do alfabeto	3/10
	Contagem de sílabas em palavras	3/10
	Identificação da sílaba inicial em palavras	2/10
	Complementação de palavras com sílabas	1/10
	Escrita do nome próprio sem ajuda	5/10

Fonte: A Autora (2020).

O Quadro 14 foi elaborado com o intuito de apresentar os tipos e a frequência das atividades relativas à leitura e à escrita que foram realizadas sem o uso do LD na turma da professora 2. Nesse caso, notamos que, dentre os tipos de atividades apresentadas, a cópia de letras, palavras, do cabeçalho e do comando da atividade; o reconhecimento de letras; a exploração de padrões silábicos e a escrita do nome próprio de forma espontânea foram as atividades mais realizadas com o uso de outros recursos.

Dentre os recursos utilizados pela professora 2 para explorar os conhecimentos das crianças em relação à leitura e à escrita, notamos que o quadro branco era utilizado por P2 para reproduzir as atividades propostas nos cadernos das crianças, para registrar alguns comandos de atividades para as crianças copiarem e para explorar algumas habilidades relativas ao SEA. Nesse sentido, ao longo da análise dos usos dos cadernos com as fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas, também discutiremos sobre como P2 utilizou o quadro branco em suas aulas.

4.3.4.1 O uso de ficha de atividade colada no caderno e extraída de outro livro didático

Conforme apresentado anteriormente, para propor atividades, a professora 2 apoiava-se em outros livros didáticos e extraía algumas atividades desses materiais, e ao ser questionada sobre em quais fontes ela pesquisava as atividades que usava para trabalhar leitura e escrita em sua turma, quando não usava as atividades propostas pelo LD, a docente relatou que:

A experiência de quase oito anos no pré 2 ajuda. Tenho uma variedade de livros para alfabetizar grande, tenho à minha disponibilidade o "mundo" da internet e também recebo sugestões da equipe da coordenação. Logo, não é difícil fazer um planejamento rico em ludicidade, escrita, prática de leitura, mesmo com uma turma numerosa e assídua que é a minha. (P2).

Por meio de sua resposta, a docente possibilitou-nos entender que suas experiências anteriores com a docência na Educação Infantil permitiram decidir quais recursos didáticos utilizar no desenvolvimento de suas aulas. Isso parece se relacionar com o que Chartier (2007) aponta como “saberes da ação”, ou seja, as vivências enquanto docente de P2 constituíram uma referência para decidir sobre os tipos de atividade e de recursos didáticos que considerava mais apropriados para suas práticas de ensino e de acordo com as necessidades das crianças, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto às fontes que a docente utilizava para pesquisar as atividades propostas, ela mencionou que tinha outros livros *“para alfabetizar”* à sua disposição e que os utilizava em suas pesquisas como referência para as atividades sugeridas sem o uso do LD adotado na rede em que atuava. Mencionou também que as pesquisas na *internet* e as orientações da coordenação da escola faziam parte também desse contexto.

Os livros mencionados pela professora 2 já haviam sido utilizados por ela em anos anteriores na escola privada: Construindo na Educação Infantil (Quinteto Editorial); Marcha Criança Educação Infantil (Editora Scipione); A Escola é Nossa - Educação Infantil 2 (Editora Scipione); Construindo e Aprendendo - Linguagem 4 (Editora Construir); Eu Gosto de Ler e Escrever (Editora Nacional); Saber e Fazer Português 2 Educação Infantil (Editora Construir); Viva Vida Alfabetização (Editora FTD); Construindo e Aprendendo- Linguagem-5 anos (Editora Construir); e Tic Tac (Editora do Brasil).

Nesse sentido, podemos inferir que, movida pelos saberes da ação (CHARTIER, 2007) e pelas experiências com outros LDs, P2 construiu um repertório de atividades usado em suas aulas, que, em seu entendimento, seriam importantes para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, pois, segundo a docente, *“apenas atividades do livro [ACEI3] não são suficientes”*. (P2).

Percebemos, também, por meio dos depoimentos da professora já mencionados até aqui, que os materiais e os tipos de atividades que ela tomou enquanto referência para o trabalho pedagógico com a sua turma, revelavam que a docente parecia compreender a Educação Infantil como uma etapa de ensino que tem como objetivo alfabetizar as crianças.

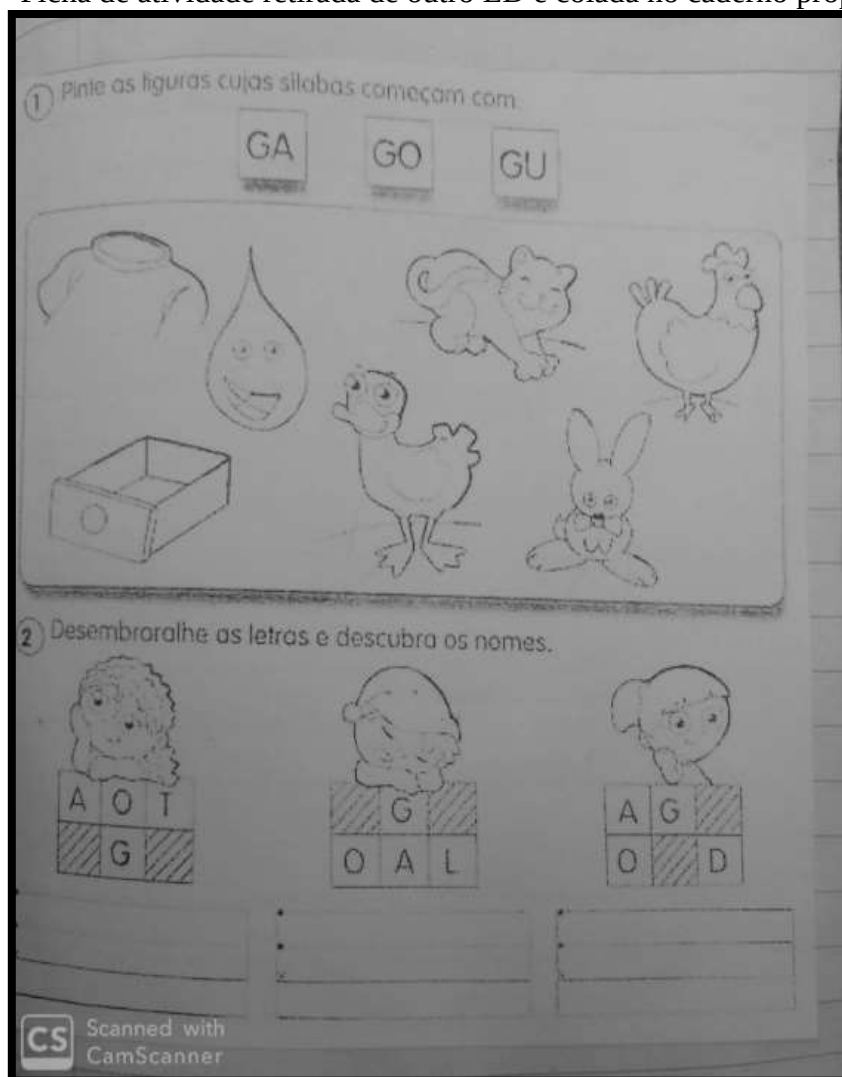
Nesse sentido, a atuação e os relatos da docente 2 remetem-nos à discussão dos saberes docentes que são mobilizados no cotidiano escolar, o que nos possibilita pensar, a partir das contribuições de Tardif (2014), que o fazer docente é permeado por diversos saberes e que, dependendo das situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, tais saberes são mobilizados

de maneira diferenciada, mediante os objetivos de ensino, as experiências pessoais e profissionais e de acordo com o contexto no qual está inserida a atuação docente.

Nesse caso, os saberes mobilizados por P2 ao propor determinados tipos de atividades nos cadernos das crianças pareciam estar relacionados, sobretudo, aos saberes e às experiências profissionais provenientes de suas práticas de ensino utilizando esses recursos, caracterizando, assim, sua identidade profissional.

A atividade que foi realizada em sala de aula, extraída de outro LD que fazia parte do acervo pessoal de P2, teve como fonte o livro didático Viva Vida Alfabetização, da editora FTD, de 1998. A atividade proposta foi a seguinte:

Figura 18 – Ficha de atividade retirada de outro LD e colada no caderno proposta por P2



Fonte: Caderno de uma das crianças da turma de P2 (2019).

A primeira parte da atividade apresentada na Figura 18 sugere que as crianças pintem figuras iniciadas pelas sílabas destacadas e, para realizá-la, a professora 2 escreveu no quadro

branco as quatro formas de grafia da letra G (bastão e imprensa, maiúscula, minúscula) e depois pediu para que as crianças observassem cada uma. Em seguida, escreveu as sílabas GA, GO, GU e GÃO e, juntamente com as crianças, recitou várias vezes as sílabas escritas no quadro. Em seguida, a docente solicitou que as crianças dissessem algumas palavras que iniciassem com a letra G, e elas falaram algumas como: GATO, GALINHA e GABI e, para além dessas, a professora escreveu no quadro branco outras palavras como: GAVETA, GUSTAVO e GARRAFA.

Ao escrever a letra G no quadro branco, tanto no formato cursivo quanto bastão, a docente perguntou:

P2: *Olha, que letrinha é essa?*

Cs: *G! (Gritos)*

P2: *A letrinha G é a letrinha do quê?*

Cs: *Do gato!*

P2: *Qual é a família do G?*

Cs: *GA- GO-GU- GÃO!*

P2: *Essa letrinha G é a maiúscula ou a minúscula? (a professora apontou para umas das letras escritas no quadro)*

C1: *Maiúscula!*

P2: *Não, é a minúscula, ela é a pequeninha! A maiúscula é grande, que a gente só deve usar para escrever nome de pessoas, certo? Então, G mais A?*

C2: *JA!*

Cs: *GA!*

P2: *JA não, é GA! G mais O?*

Cs: *GO!*

[...]

P2: *Me digam algumas palavrinhas que comecem com a letra G?*

C3: *Gato!*

C4: *Galinha!*

A professora escreveu as palavras que as crianças ditaram no quadro.

C5: *Gabi!* (nome de umas das crianças que estuda na sala).

P2: *Olha, o nome de Gabi começa com G! Com esse G grande, viu? Gabi é nome de pessoa. Mais palavrinhas que comecem com G?*

C6: *Coelho!*

P2: *Coelho? Coelho é com CO. (a professora escreveu a palavra no quadro) Coelho começa com G minha gente?*

Cs: *Não!*

P2: *Começa com?*

Cs: *C!*

P2: *E C é igual a G?*

Cs: *Não!*

P2: *Então temos: Gustavo, garrafa... Que mais?*

C4: *Gaveta.*

P2: *Muito bem!*

C5: *Camisa!*

P2: *Oh, CAMISA se escreve assim. (a professora escreve a palavra camisa no quadro branco) Tem G?*

Cs: *Não!*

P2: *Então a palavra CAMISA não começa com G e sim com C. Olha, o que é que vocês vão fazer na tarefa, prestem atenção! A tarefa tem essas sílabas com G, quais são mesmo?*

Cs: *GA, GO, GU, GÃO!*

P2: *A família do G, é uma família pequena, né? Na atividade, tem a família do G, prestem atenção! Vocês vão pintar as figuras que começam com GA, GO, GU e GÃO. Só vai poder pintar as que começam com essas sílabas, tá? Qual é a primeira figura que aparece aí?*

C3: *Camisa!*

P1: *CA-MI-SA começa com G? (a professora escreve a palavra CAMISA no quadro)*

Cs: *Não!*

P2: *Com que sílaba CAMISA começa?*

C3: *Com C!*

P2: *Eu perguntei com qual sílaba, e não letra. E CAMISA começa com CA, que faz parte da família do C. E aí pinta?*

Cs: *Não!*

P2: *Qual a outra figura?*

C3: *Água!*

P2: *Água não, é GOTA! GOTA... (a professora escreve o nome GOTA no quadro) E aí começa com?*

Cs: *GO!*

P2: *Oh, GO-TA! Eu vou pintar?*

C8: *Não!*

P2: *É não? E GOTA começa com que letra?*

Cs: *G!*

P2: *Então, eu vou pintar a GOTA.*

Depois de um tempo...

P2: *Qual é o desenho que está do lado da gotinha?*

Cs: *Gato!*

P2: *E Gato começa com G?*

Cs: *Sim!*

P2: *GATO, se escreve assim, vamos ver... (a professora escreve a palavra GATO no quadro). GATO, começa com que sílaba?*

Cs: *G!*

P2: *Não, é a sílaba!*

(Aula 1, P2, 30/09/2019).

Como podemos observar por meio do extrato da aula 1, na primeira parte da atividade – que envolvia a identificação de figuras cujos nomes iniciavam com determinadas sílabas –, a professora 2 aparentemente conduziu a proposta a partir da recitação silábica, da combinatória de sílabas, da identificação das letras que compõem as palavras e da exploração de algumas relações entre grafemas e fonemas.

Nesse sentido, para realizar essa atividade, a professora pedia para que as crianças dissessem os nomes das figuras, escrevia-os no quadro branco e solicitava que identificassem, em alguns momentos, a letra inicial e, em outros, a sílaba inicial das palavras escritas, privilegiando, na maior parte do tempo, da combinatória de letras para a constituição de sílabas. Notamos que, mesmo escrevendo os nomes das figuras no quadro, algumas crianças apresentaram dificuldades em reconhecer o que é sílaba e identificar alguns nomes das figuras. Desse modo, a maneira pela qual a docente encaminhou a atividade não ajudou as crianças a refletirem sobre a sílaba inicial das palavras, o que poderia tornar a atividade mais interessante – embora inspirada na obrigação da alfabetização –, pois envolvia a reflexão fonológica no nível da sílaba.

Sobre a atividade representada pela Fig. 18, destacamos que um dos comandos da ficha solicitava que as crianças pintassem as figuras que iniciassem com as sílabas GA, GO e GU e não apresentava as palavras escritas correspondentes a elas, o que configura uma atividade de análise fonológica com apoio apenas das sílabas escritas. Conforme ressalta Moraes (2019), para sair de uma hipótese pré-silábica e avançar para uma hipótese silábica, a criança lança mão de várias habilidades de consciência fonológica, como “Pensar na quantidade de sílabas das palavras e comparar palavras quanto ao seu tamanho” (MORAIS, 2019, p. 125). Nesse sentido, o autor aponta que o trabalho com a consciência fonológica não é suficiente para garantir a compreensão do sistema de escrita, porém constitui um fator necessário para que as crianças consigam avançar em suas concepções sobre como funciona o nosso sistema de escrita (MORAIS, 2019).

Ainda com relação à atividade da Fig. 18, podemos destacar dois pontos: o primeiro é que esse tipo de atividade é bastante comum de ser proposta para turmas de Ensino Fundamental, e isso se confirma também pela fonte da qual foi retirada a atividade, que constitui o segundo ponto: o livro didático utilizado do qual foi extraída a atividade é uma cartilha de alfabetização – já citada anteriormente – com mais de duas décadas de edição.

Já na segunda parte da atividade, que tinha como proposta a formação de palavras a partir de letras dadas, sem nenhuma pista com relação à palavra a ser formada, a professora inicialmente leu o enunciado e explicou como a atividade deveria ser feita. Segue um extrato da aula 1 para ilustrar a situação:

P2: *Vamos para a atividade de baixo agora, ela é de escrever! Ela diz assim... Depois que leu o enunciado da atividade, a professora continuou:*

P2: *Tem três menininhos segurando as plaquinhas, né?*

A professora reproduziu na lousa o quadro com as letras embaralhadas, tal como estava na atividade

P2: *Dentro dessas plaquinhas as letras estão todas misturadas e nós vamos ajeitá-las agora. Deixa eu dar uma dica: todas as palavras começam com G. Vamos ajudar eles?*

Cs: *Vamos!*

P2: *Quando descobrirmos as palavras, vocês vão copiar elas duas vezes, nos tracinhos de baixo, certo? Vamos ver qual é a primeira palavra. Aqui no quadradinho tem a letra G?*

Cs: *Tem!*

P2: *Então escreve logo o G. E marca um X na letra G porque a gente não vai mais usá-la. Ficou o A, o O e o T. Qual sílaba a gente pode formar aqui?*

C9: *o O.*

P2: *O? Vamos colocar o O. Marca o X no O! Formou que sílaba?*

C10: *JO!*

P2: *Não é JO não! É GO! Para formar o restante da palavra, a gente usa primeiro a consoante ou a vogal?*

C10: *A vogal!*

C4: *A consoante!*

P2: *A consoante T! Lembra que eu já expliquei que para formar sílabas a gente usa primeiro a consoante e depois a vogal? A consoante sempre vem na frente. Então escreve a letra T e marca um X... Sobrou que letrinha agora?*

Cs: *A!*

P2: *Coloca o A e marca um X. Tem mais alguma letrinha?*

Cs: *Não!*

P2: *Vamos ver que palavrinha formou? G mais O?*

Cs: *JO!*

P2: *Não é JO não!*

Cs: *GO!*

P2: *T mais A?*

Cs: *TA!*

P2: *GO-TA! Quantas sílabas tem GOTA?*

Cs: *GO-TA! Duas! (As crianças batem palmas para contar as sílabas)*
(Aula 1, P2, 30/09/2019).

É possível notar, por meio do extrato da aula 1, que as táticas utilizadas por P2 para conduzir a atividade foram a de soletração, exploração das sílabas que compõem as palavras destacadas e a cópia dessas palavras. Além disso, a segunda parte da atividade aparenta ser muito difícil, pois não apresenta nenhuma imagem como “pistas” para auxiliar as crianças na realização dessa proposta. Nesse caso, a tática utilizada pela docente foi a de escrever as palavras no quadro e pedir para as crianças copiarem duas vezes cada uma. A contagem de sílabas também foi bastante utilizada pela professora 2, não somente nessa atividade, mas em outras que foram propostas ao longo das aulas observadas, o que nos leva a entender que esse tipo de trabalho fazia parte de suas práticas de ensino.

Diante desses dados, levando em consideração todas as discussões em torno das práticas de ensino de alfabetização baseadas em métodos tradicionais de ensino que concebem a escrita como um código e centradas nos usos de cartilhas (MORTATTI, 2000), em oposição às concepções mais atuais de ensino da leitura e da escrita (SOARES, 2018), cabe questionar sobre os motivos e as intenções pedagógicas que possivelmente levaram a professora 2 a usar a cartilha *Viva Vida Alfabetização* enquanto recurso didático de referência para propor atividades em suas aulas nos dias atuais.

Para refletir sobre essa questão, apoiamo-nos em Chartier (2007) para entender que as escolhas didáticas e pedagógicas dos professores estão amparadas por uma coerência pragmática, ou seja, as ações e decisões tomadas pelos docentes no dia a dia de suas aulas são influenciadas não por uma racionalidade científica, mas por diversos fatores que estão presentes nas diversas situações escolares, tais como: quem são seus alunos, quem são seus pares, quais recursos disponíveis, quais experiências eles possuem com os conteúdos que ensina, etc.

Nesse sentido, P2 não levou em consideração as perspectivas teóricas mais atuais de ensino da leitura e da escrita, ao se apoiar na cartilha de alfabetização para propor atividades

mais tradicionais para seus alunos, as quais ela parece considerar mais apropriadas para desenvolver suas práticas de ensino e atender aos seus objetivos didáticos.

4.3.4.2 O uso de cadernos com fichas de atividades coladas e atividades escritas à mão pela professora e ficha de atividade avulsa

Os registros escritos nos cadernos escolares constituem, conforme Chartier (2007, p. 13), uma fonte valiosa nas pesquisas históricas, pois “fornecem [...] testemunhos insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e dos desempenhos dos alunos no contexto da sala de aula”. Nesse sentido, os cadernos escolares possibilitam acompanhar, entre outras questões, as mudanças ocorridas tanto na própria estrutura característica desse “dispositivo escritural” (CHARTIER, 2002) quanto da sua função no contexto escolar.

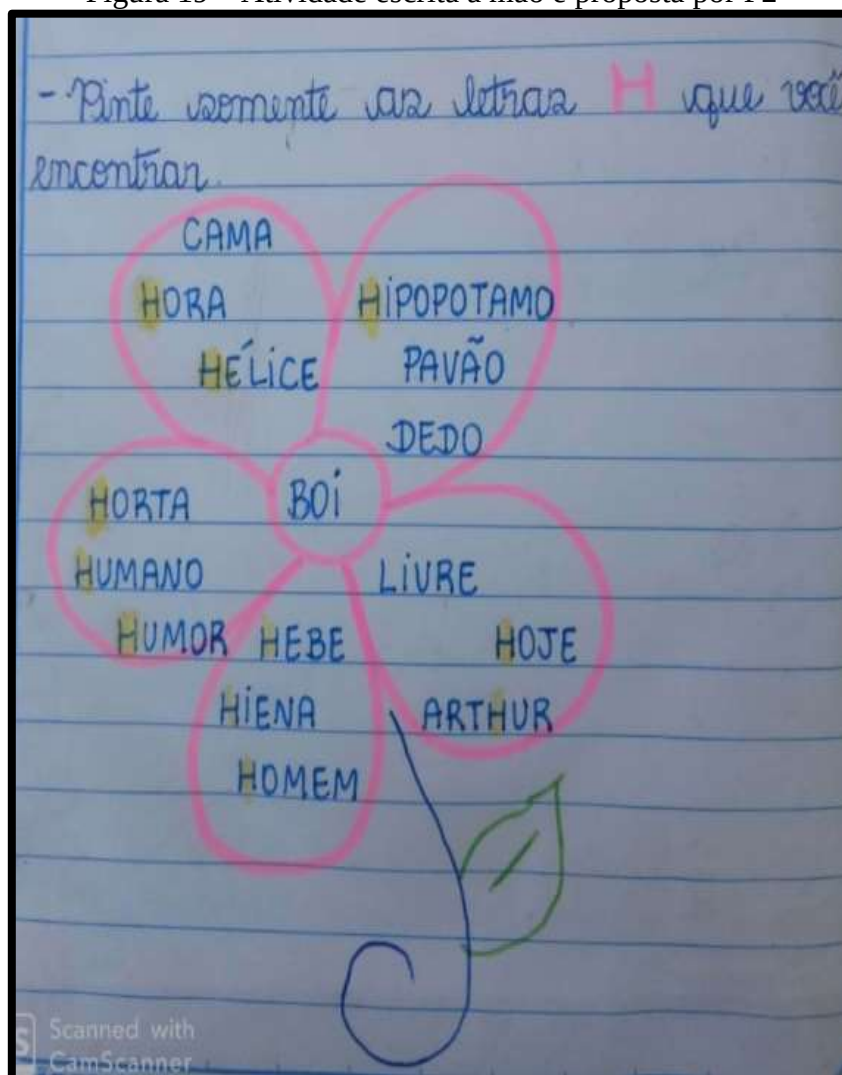
O uso de cadernos no cotidiano escolar da Educação Infantil constitui uma prática muito comum há algumas décadas, quando, por exemplo, os recursos de impressão e acesso à internet eram limitados. Nos dias atuais, os cadernos continuam sendo utilizados em muitos contextos de ensino e configuram-se também como um recurso “organizador” das práticas na sala de aula, sendo um dos suportes para a realização de atividades propostas, da Educação Infantil até às demais etapas de ensino. Atualmente, continua sendo visto como umas das “provas”, principalmente para a família, de que as crianças pequenas vão para escola não apenas brincar, mas também para estudar.

Na turma da professora 2, notamos que os cadernos eram utilizados com bastante frequência para propor atividades, principalmente, as que estavam relacionadas aos conhecimentos matemáticos e à leitura e à escrita. Dentre os tipos de atividades de leitura e escrita, apresentados no Quadro 14, a cópia de letras, palavras e do cabeçalho da escola e do comando da atividade foram regularmente realizadas pelas crianças. Outra questão que merece destaque é o caráter “artesanal” do uso dos cadernos na turma da docente, ou seja, notamos que algumas das atividades eram escritas à mão pela própria professora, e isso pode estar relacionado a diversos fatores, como a falta de recursos financeiros, de tempo para preparar as atividades ou a tradição escolar que envolve esse tipo de prática, que sempre foi muito comum em escolas privadas.

Em uma das aulas observadas (aula 5), a professora 2 entregou os cadernos às crianças com uma atividade escrita à mão por ela, que trazia como sugestão a identificação de letras iniciais de palavras, no caso a letra H. A professora conduziu a atividade da seguinte forma: escreveu a “família silábica” da letra H no quadro e recitou coletivamente com as crianças,

depois escreveu as palavras apresentadas na atividade e, em seguida, lia gradativamente cada palavra e pedia para que as crianças identificassem se tinha a letra H. Caso sim, elas deveriam pintá-las no caderno; caso não, a professora apresentava a próxima palavra.

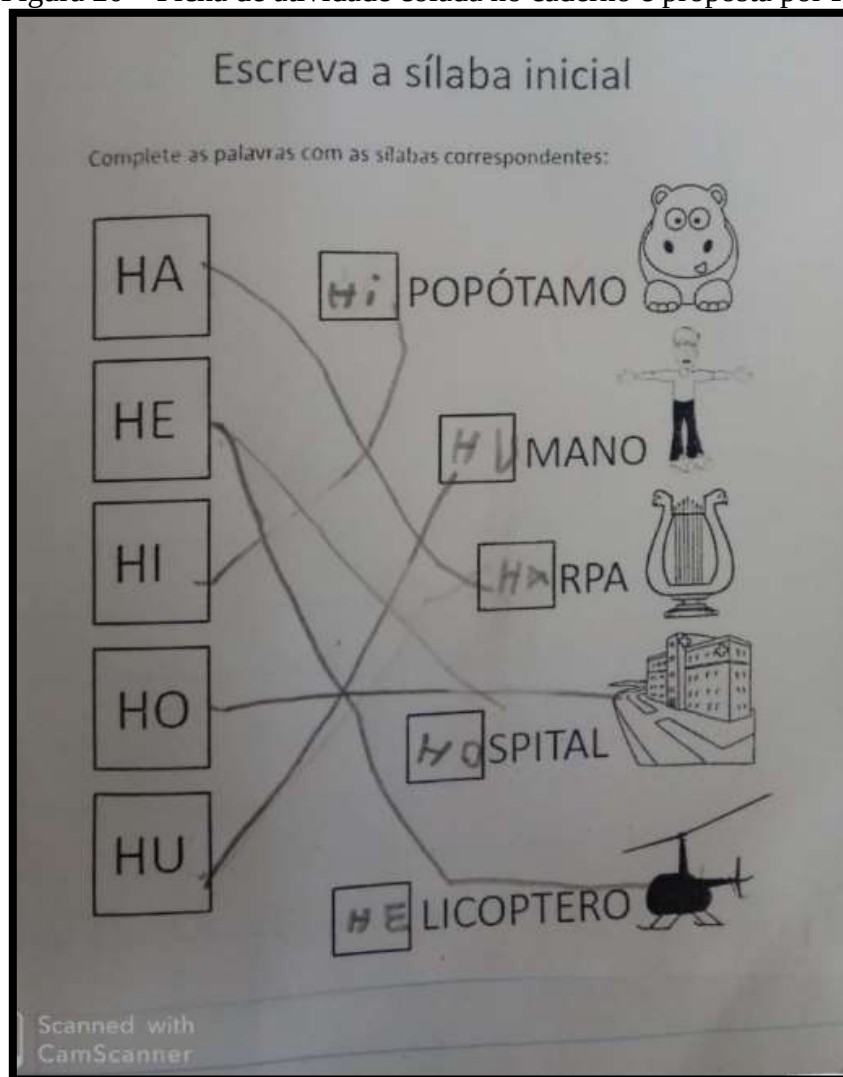
Figura 19 – Atividade escrita à mão e proposta por P2



Fonte: Caderno de uma das crianças da turma de P2 (2019).

No dia seguinte, na aula 6, a docente entregou às crianças novamente o caderno, dessa vez com uma ficha de atividade colada, contendo palavras iniciadas com a combinação da consoante H com vogais, seguindo uma proposta diferente em relação à atividade do dia anterior (Fig. 19), mantendo o foco na família silábica do H, ou seja, na aula do dia anterior, a professora apresentou a letra H e solicitou que as crianças identificassem essa letra em palavras e, na aula seguinte, explorou a combinação das sílabas envolvendo a letra H.

Figura 20 – Ficha de atividade colada no caderno e proposta por P2



Fonte: Cadernos de umas das crianças da turma de P2 (2019).

Para conduzir a atividade da Figura 20, a docente escreveu no quadro as sílabas HA, HE, HI, HO, HU e prosseguiu da seguinte maneira:

P2: Prestem atenção. A família do H tem cinco sílabas. Que palavras começa com H?

C1: HIENA.

P2: Vamos ver se começa com H. (a professora escreve a palavra HIENA no quadro e apresenta cada letra para as crianças)

P2: Lembrando que o H, é importante na escrita, mas na leitura ele não tem som, certo? Quantas sílabas tem HIENA?

As crianças batem palmas para contar as sílabas, e a professora escreve no quadro HI-E-NA.

Cs: Três sílabas!

P2: Isso mesmo. Agora vamos fazer a atividade do caderno. Prestem atenção para não fazer errado, eu vou explicar bem devagar.

P2: A família do H, tem o pedacinho HÃO?

Cs: Não!

P2: Ó preste atenção! Tem uns quadradinhos vazios né?

Cs: *É! (Gritos)*

P2: *E do outro lado os quadradinhos estão preenchidos com a família do H. E nós vamos completar com as sílabas que faltam. Qual é a primeira figura que tem aí?*

C2: *Hipopótamo!*

P2: *Hipopótamo. Vamos ler. P mais O?*

Cs: *PO!*

P2: *P mais O de novo?*

Cs: *PO!*

P2: *T mais A?*

Cs: *TA!*

P2: *M mais O?*

Cs: *MO!*

P2: *Formou POPÓTAMO! Essa palavra está certa?*

Cs: *Não!*

P2: *Que sílaba está faltando para formar HIPOPÓTAMO?*

C3: *HI!*

P2: *E como se escreve?*

C4: *Aquele ali! (Apontando para o HI no quadro)*

P2: *Então liga ele e escreve o pedacinho HI nesse quadradinho vazio aqui ó!*

(AULA 6, P2,16/10/2019).

De acordo com o comando da atividade acima (Fig. 20), a proposta é a de reconhecer e completar com as sílabas iniciais as palavras destacadas, que se iniciam com a letra H, que, em nossa língua, não possui som. Além disso, essa atividade não parece ser interessante para crianças da Educação Infantil, pois envolve um dos casos de irregularidade ortográfica.

Para orientar a atividade, P2, assim como fez ao conduzir a atividade da Figura 4, escreveu, inicialmente, a “família silábica” da letra H no quadro branco e, depois, as palavras contidas na atividade. Para além da identificação das sílabas iniciais das palavras, a docente, em alguns momentos, propôs uma tentativa de leitura das palavras apresentadas pela atividade da Figura 20. Isso acontecia quando a professora escrevia no quadro branco as letras para formar sílabas e depois associava as sílabas para formar as palavras, ou seja, a maneira encontrada pela professora para conduzir a atividade estava associada ao processo de soletração, e, no final, ela mesma lia as palavras, já que as crianças não conseguiam ler.

Destacamos ainda que a proposta da Fig. 20 envolve a identificação visual de sílabas prontas e a maneira como P2 conduziu a atividade apresentava claramente um ensino explícito baseado no método da soletração, em que o ensino consiste em reunir “as famílias silábicas” para ensinar a ler palavras formadas com essas sílabas (MORTATTI, 2006).

Outro tipo de atividade que a docente 2 propôs para as crianças de sua turma e que é semelhante às que são comumente realizadas no Ensino Fundamental foi o ditado de palavras. Na aula em que a docente sugeriu o ditado de palavras como atividade, ela entregou uma ficha de atividade avulsa (folha A4 fotocopiada), pediu para as crianças escreverem o nome e avisou que iriam fazer um ditado de palavras. A atividade proposta foi a seguinte:

Figura 21 – Ficha de atividade avulsa proposta por P2

- Chegou a hora do ditado! Escute bem as palavrinhas que sua tia dirá e escreva-as.

1 GAGO

2 GOIABA

3 GOIABA

4 GAGO

5 IABA

6 GUGA

CS Scanned with CamScanner

Fonte: Ficha de atividade avulsa de uma das crianças da turma de P2 (2019).

A seguir, apresentamos um trecho dessa aula para exemplificar a o uso desse material:

P2: A palavrinha da estrelinha um é GAGO. Eu não vou escrevê-la no quadro agora, vocês vão escrever do jeito que souberem. Lembrem da família do G.

Depois de um tempo, a professora escreveu a palavra GAGO no quadro e perguntou:

P2: Quem acertou? Quem não acertou, corrija e faça certo.

A professora passou rapidamente entre as mesas a fim de verificar quem tinha acertado.

P2: Vamos agora para a estrelinha número dois. A palavrinha GOIABA. Primeiro é GO. Como é que se escreve GO?

C1: G mais O.

P2: Façam aí, G mais O. E o resto? Como é? IABA... A palavra GOIABA tem quantas sílabas?

C2: Duas!

C3: Quatro!

P2: Duas sílabas? Vamos escrever a palavra GOIABA. Como é GO?

Cs: G mais O.

P2: Isso! E agora? I, A... Como é BA?

Cs: B mais A!

P2: Lembrando que o B tem duas barriguinhas. Olha, aqui a palavra GOIABA. Quem acertou?

Cs: Eu! (Gritos)

P2: Quem não acertou conserta!

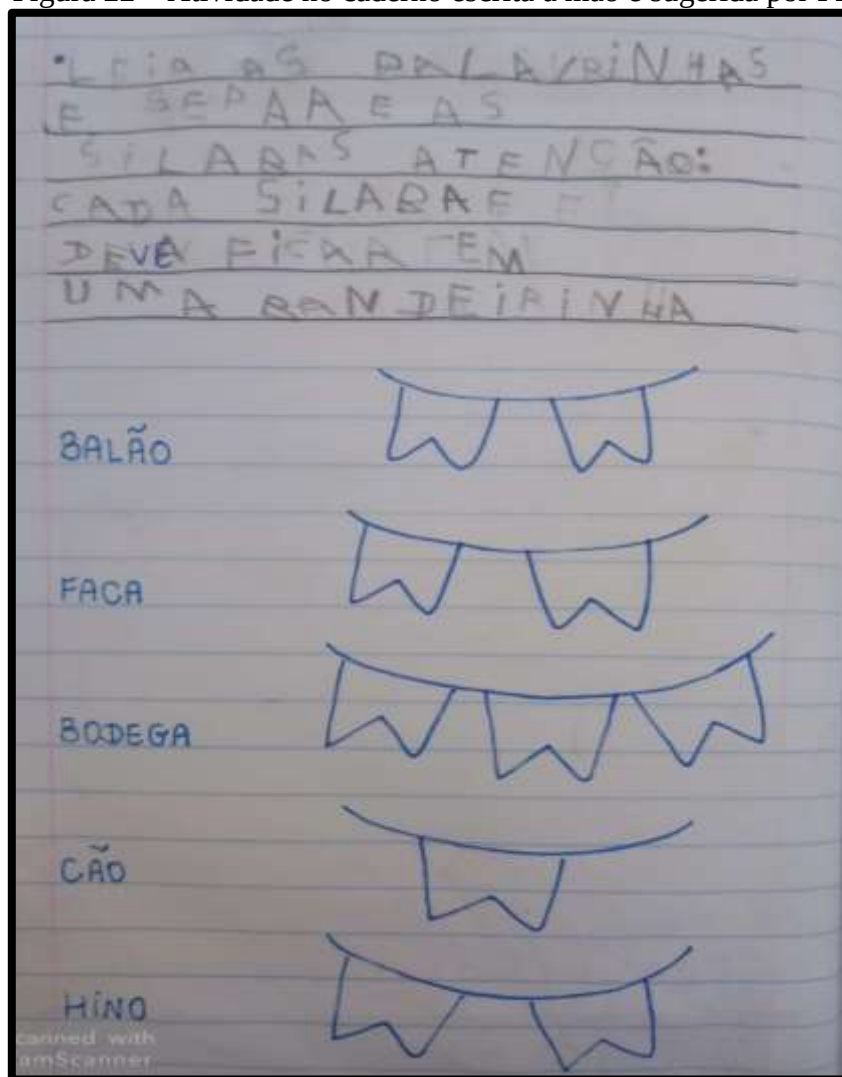
(AULA 3, P2, 04/10/2019).

Após a explicação de como seria a atividade (Fig. 21), a professora começou a pronunciar gradativamente as palavras para as crianças escreverem: GAGO, GOIABA, GADO, FACA e GUGA. A cada palavra que ditava, a docente aguardava que todas as crianças terminassem de escrever espontaneamente e depois registrava a palavra corretamente no quadro branco e pedia para que as crianças observassem e corrigissem. Entretanto, algumas vezes, a docente ajudava as crianças, pronunciando algumas letras que faziam parte das palavras ditadas, ou seja, a tática fabricada pela professora 2 ao conduzir a atividade de ditado (Fig. 21) foi a de antecipar letras que compõem algumas as palavras escolhidas para a realização da referida atividade.

Nessa direção, entendemos que o ditado é uma proposta interessante, pois permite que as crianças reflitam sobre algumas habilidades que fazem parte do nosso sistema de escrita e, além disso, permite ao professor observar e acompanhar a escrita espontânea e o progressos das crianças de maneira mais sistemática (MORAIS, 2012). Conforme podemos observar pelo extrato da aula 3, o ditado não foi usado pela professora 2 como um instrumento diagnóstico, tendo em vista que o foco residiu na escrita “correta” das palavras.

Outro exemplo de atividade – escrita parcialmente à mão pela professora – que as crianças realizaram tendo como suporte o caderno trazia como proposta a separação e contagem de sílabas (ver Fig. 22). Depois que as crianças receberam o caderno, elas copiaram o comando da atividade, que foi escrito pela docente no quadro branco.

Figura 22 – Atividade no caderno escrita à mão e sugerida por P2



Fonte: Caderno de uma das crianças da turma de P2 (2019).

Vejamos a maneira como P2 utilizou esse recurso ao conduzir a atividade:

P2: Ó, nessa atividade tem quantas palavrinhas?

As crianças contam e respondem que tem cinco.

P2: Cada palavrinha tem bandeirinhas do lado, né? Prestem atenção para não fazer errado. Vamos ver o que o enunciado diz!

A professora lê o enunciado copiado pelas crianças no caderno

P2: A gente vai ler as palavrinhas e vai separar, igual a gente separa com tracinhas, lembram?

Cs: Sim! (Gritos)

P2: Como é que a gente separa BOI? Tem quantas sílabas?

As crianças batem palmas para contar as sílabas.

Cs: Duas!

P2: Qual é a primeira sílaba? BO, né? Aí escreve assim, BO tracinho I.

A professora escreve no quadro BO-I¹⁸

P2: Só que nessa tarefa nós não vamos separar com tracinhas e sim com bandeirinhas. Vamos ver a primeira palavra. B mais A?

Cs: BA!

¹⁸ Houve um equívoco por parte da docente, pois a palavra BOI é monossílabo.

P2: *L mais ÃO?*

Cs: *LÃO!*

P2: *Formou BALÃO, BALÃO! Quantas sílabas tem BALÃO?*

As crianças batem palmas para contar as sílabas.

Cs: *Duas!*

P2: *Isso. Qual é a primeira?*

C1: *BA!*

P2: *Muito bem! Então na primeira bandeirinha vocês colocam BA. E agora, está faltando o quê?*

C2: *LA!*

P2: *Não! Como é que é L mais ÃO?*

Cs: *LÃO!*

P2: *Então coloca o LÃO na outra bandeirinha. E tem que colocar a cobrinha no A. Como é o nome dessa cobrinha?*

Cs: *Til*

P2: *Isso mesmo, o til!*

Depois de um tempo...

P2: *Posso ir para a palavra de baixo?*

Cs: *Sim!*

P2: *Ó, vocês perceberam que só tinham duas bandeirinhas aqui?*

Cs: *Sim!*

C3: *Ela tem duas palavras! (A criança se refere a palavra BALÃO)*

P2: *Duas palavras não, duas sílabas. Vamos ler a de baixo. F mais A?*

(AULA 7, P2,18/10/2019).

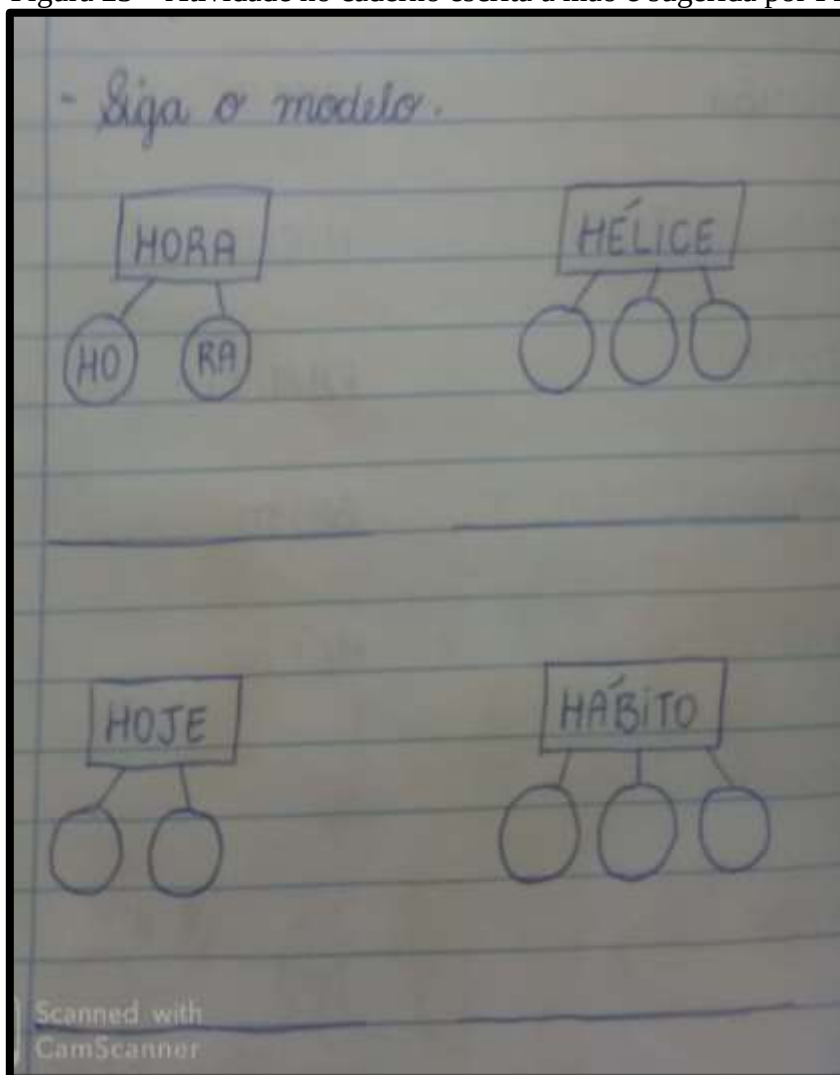
De acordo com esse trecho da aula 7, notamos que a tática fabricada pela professora 2 ao conduzir a atividade (Fig. 22) foi a de explorar as palavras destacadas a partir da contagem e separação de sílabas oralmente e por escrito. Nesse sentido, a separação de palavras por escrito – atividade bastante frequente no contexto do Ensino Fundamental – é uma atividade muito complexa e mesmo desnecessária para as crianças da Educação Infantil, já que pressupõe uma “consciência gráfica” das sílabas escritas, que não correspondem necessariamente às sílabas orais. Na verdade, separar sílabas por escrito não é, de modo geral, uma atividade boa nem mesmo para crianças do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que essa atividade (Fig. 22) e as demais que tiveram esse formato (escrita à mão pela professora) não eram produzidas durante as aulas. De acordo com P2, ela utilizava o momento de aula-atividade, que acontecia uma vez por semana na instituição, para elaborar e escrever as atividades nos cadernos das crianças que seriam sugeridas durante a semana ou, quando tinha necessidade, a docente prepara em casa esse material. Vale ressaltar que, no mesmo suporte – no caderno – conviviam atividades escritas à mão pela professora e atividades fotocopiadas extraídas da *internet* e de livros didáticos que faziam parte do acervo pessoal da docente.

Na atividade da Figura 23, que foi sugerida para casa na mesma aula em que foi realizada a atividade anterior (Fig.22), notamos que, além da separação de sílabas por escrito, as crianças deveriam copiar a palavra logo abaixo, no espaço indicado pela atividade. Nesse dia, a

professora não explicou para as crianças como a atividade deveria ser feita, apenas entregou os cadernos e sinalizou que havia uma atividade para ser realizada em casa. A atividade se resumia basicamente à proposta de separação gráfica das sílabas das palavras apresentadas, o que aparenta ser uma herança da tradição escolar quanto se trata do trabalho com as sílabas.

Figura 23 – Atividade no caderno escrita à mão e sugerida por P2



Fonte: Caderno de uma das crianças da turma de P2 (2019).

Talvez a ausência da explicação esteja relacionada à mudança de rotina da turma que ocorreu nesse dia, pois, nessa aula, as crianças foram liberadas mais cedo por conta de uma reunião entre pais e mestres que estava marcada para acontecer e, nesse momento, já havia alguns pais esperando as crianças na porta da sala, havendo certa euforia das crianças ao final da aula.

Embora a professora 2 não tenha explicado como deveria ser feita a atividade representada pela Figura 23, notamos que ela possivelmente poderia ser realizada

(mecanicamente) sem grandes dificuldades pelas crianças, já que apresentava um modelo a ser seguido. Além disso, destacamos que a proposta não apresentava imagens, o que de fato, ajudaria a estabelecer relações entre escrita e som.

Ressaltamos que, no dia seguinte, as atividades que tinham sido levadas para serem feitas em casa, tanto no LD quanto nos cadernos, não era retomadas nem discutidas pela professora 2, mas apenas corrigidas individualmente, em momentos distintos das aulas. No contexto da Educação Infantil, é bastante comum que crianças pequenas sejam solicitadas, cada vez mais cedo, a fazer as tarefas de casa, e em muitos casos, sabe-se que essa proposta parte de uma demanda dos pais (PORTO; RIBEIRO; BRANDÃO, 2010).

Em um estudo realizado com oito professoras que atuavam em escolas das redes pública e privada de ensino do Recife - PE, essas autoras revelaram que as professoras que lecionavam na instituição particular, em que a prática da tarefa de casa era comum, consideravam que a principal função dessas tarefas era promover a interação entre família-escola, pois seria um meio de informações para os pais sobre o trabalho que estava sendo realizado na instituição. Outra função atribuída pelas professoras referia-se ao fato de que as tarefas de casa propiciariam momentos a mais de estudos fora do horário da aula e também uma oportunidade para avaliar o aprendizado das crianças.

No caso da professora 2 de nosso estudo, a opção por enviar as tarefas de casa parecia atrelada apenas à preocupação em “prestar contas” aos pais sobre o trabalho realizado na sala de aula, pois observamos que as atividades enviadas para casa, tanto no LD quanto nos cadernos, não eram retomadas e nem avaliadas coletivamente com as crianças. Nesse sentido, Brandão e Carvalho (2010) destacam que, se a opção for a de enviar tarefas para serem realizadas em casa pelas crianças, é importante que elas sejam retomadas coletivamente no dia seguinte, pois, dependendo da qualidade e do modo com que são encaminhadas pela professora, elas podem possibilitar bons momentos de reflexão sobre as temáticas trabalhadas.

De modo geral, no que se refere às atividades propostas e à maneira com que foram encaminhadas pela professora 2, ressaltamos que a docente investia com bastante frequência em atividades com ênfase nas famílias silábicas.

Nesse aspecto, um dado semelhante foi apresentado no estudo de Lima (2010), ao investigar práticas de ensino de duas professoras que atuavam nos anos finais da Educação Infantil, em que uma delas investia com frequência no trabalho com a memorização dos padrões silábicos. Essa docente, de acordo com a autora, que atuava na rede privada, tinha uma rotina de trabalho estruturada e utilizava como recursos didáticos em suas aulas um LD (que apresentava a perspectiva de trabalho com padrões silábicos), atividades nos cadernos das

crianças e fichas de atividades mimeografadas, que também apresentavam propostas semelhantes às do LD utilizado.

Nesse sentido, a pesquisadora observou que havia uma preocupação, por parte da docente, em fazer com que as crianças memorizassem os padrões silábicos estudados e que todo o seu planejamento de ensino estava baseado na proposta e organização apresentada pelo livro didático utilizado em suas aulas, isto é, com ênfase nos padrões silábicos.

A partir desses dados, podemos pensar que o uso do LD, de certa forma, “orientava” a prática de ensino da professora participante do estudo de Lima (2010), pois o planejamento das habilidades a serem desenvolvidas em sua turma, relativas ao ensino da leitura e da escrita, as atividades propostas pelo LD e nos cadernos das crianças e suas práticas de ensino estavam em sintonia, no que se refere ao trabalho com as famílias silábicas.

Já em nosso estudo, embora não tenhamos tido acesso ao planejamento da professora 2 – o que não constitui o foco da pesquisa – o LD ACEI3 não apresentava proposta semelhante com as desenvolvidas nas práticas de ensino da docente, ou seja, as atividades sugeridas por esse material não tinham como foco a exploração de padrões silábicos. Nesse caso, a professora 2 buscava outros dispositivos didáticos que pudessem apoiar suas práticas de ensino e, mesmo usando tais recursos que eram escolhidos por ela, a docente fabricava maneiras próprias de usá-los.

4.3.5 Síntese da análise das práticas de ensino da professora 2

Apoiando-nos nas ideias de Certeau (1998), entendemos que, longe de ser um lugar de mera reprodução, o cotidiano escolar é constantemente reinventado através das fabricações das táticas docentes como um modo de enfrentamento às regras e imposições culturais, incluindo as prescrições de livros didáticos. É nas vivências cotidianas que o LD é reinventado a cada dia e transformado pelas ações de professores e alunos (BUNZEN, 2009).

A partir desse entendimento, foi possível notar que, para professora 2, o LD não constituía o principal elemento norteador na fabricação de sua prática de ensino e que ela não se limitava ao seu uso. Diante do que foi observado, é interessante destacar que, ao desenvolver suas práticas de ensino, e movida por seus saberes da ação (CHARTIER, 2007), a docente utilizou pouco o LD e sugeriu atividades outras, incluindo as que foram criadas por ela, de acordo com que acreditava ser a necessidade da turma e com os seus próprios saberes. Esse fato nos permite compreender o modo pelo qual os docentes se apropriam dos diversos recursos didáticos e, a partir deles, fabricam táticas para consumi-los.

Outra questão que nos chamou atenção na prática da professora 2 foi o fato de que a maioria das atividades realizadas em sala, tanto no LD quanto nos cadernos e fichas, eram respondidas coletivamente, ou seja, as crianças, na maior parte das vezes, não respondiam sozinhas, sem a ajuda da professora, com exceção das atividades que apresentavam propostas de cópias e escrita do nome das crianças. Isso nos revela que, talvez, no entendimento da professora, as crianças que ainda não sabem ler e escrever de forma autônoma só conseguiriam realizar sozinhas apenas atividades mecânicas que envolvem a memorização e a cópia de letras e sílabas.

Durante as observações, foi possível notar algumas reações por parte das crianças ao realizarem as atividades propostas pela professora, utilizando os suportes mencionados. No caso do uso do LD, utilizado em apenas um dia, não percebemos atitudes que demonstrassem cansaço ou desinteresse por parte das crianças, o que talvez tenha relação com a maneira pela qual as atividades foram encaminhadas pela professora, com brincadeiras, músicas, fantoches ou até mesmo pelo fato de que as crianças eram mais acostumadas em realizar atividades nos cadernos, o que tornou o LD um recurso “diferente” na rotina da turma. Tal fato, como já ressaltamos anteriormente, também pode estar relacionado ao modo pelo qual as crianças foram acostumadas a agir nos momentos da realização das atividades em sala de aula.

Já com relação ao uso dos cadernos, as reações das crianças não eram semelhantes ao que foi observado com o uso do LD, principalmente quando envolviam atividades de cópia do cabeçalho da escola. Nesses momentos, enquanto a professora escrevia no quadro, era possível observar que as crianças ficaram mais “quietas”, e a sala de aula mais silenciosa, embora algumas crianças arriscassem uma rápida conversa com os colegas. Quando isso acontecia, a professora chamava atenção para que as crianças fizessem silêncio e terminassem de copiar o que estava escrito no quadro. Quando algumas conseguiam concluir a cópia, era possível escutar um “Ufa, terminei” ou “Eu tô quase!”, expressões verbais que provavelmente demonstram certo cansaço e desinteresse em realizar atividades desse tipo.

Em nosso entendimento, o pouco uso do LD, ao contrário do que ocorria com os cadernos com fichas de atividades coladas e a ficha de atividade avulsa, revela que esse recurso, o LD, possivelmente não tenham atendido às expectativas da docente em relação às atividades propostas. Ficou evidente, através de sua prática, que seu objetivo era alfabetizar baseando-se em métodos mais tradicionais de ensino da leitura e escrita, em oposição à perspectiva do alfabetizar letrando (SOARES, 2011). Isso ficou explícito tanto pela forma em que ela conduzia suas aulas, como por meio dos tipos das atividades que eram sugeridas nos cadernos das crianças.

Para além do que já foi discutido, acreditamos, também, que o contexto em que a professora estava inserida tenha influenciado suas maneiras de fazer e ser docente. Na tentativa de compreender suas prática de ensino em relação à leitura e à escrita, faremos alguns apontamentos que consideramos importantes, sem pretensões de fazer julgamentos de suas práticas de ensino.

Primeiramente, destacamos que a maior parte da experiência enquanto professora de Educação Infantil da professora foi na rede privada de ensino e, nesses espaços, há uma cobrança maior e uma ênfase na preparação da crianças da Educação Infantil para ingressarem no Ensino Fundamental já alfabetizadas. Esse elemento parece fazer fortemente parte de perfil da docente.

Outro ponto importante é que a rede de ensino não tinha um proposta curricular para a Educação Infantil até o momento em que os dados foram gerados, mas, em conversas informais com a professora 2, ela deixou claro que havia certa cobrança, por parte da secretaria municipal de educação, de que as crianças deveriam sair "pré-alfabetizadas" da Educação Infantil. Isso pode revelar um dos motivos pelo qual a rede de ensino realiza, anualmente, ao final do ano letivo, o evento "Conclusão da Educação Infantil", do qual todas as crianças que finalizam essa etapa participam, marcando a transição para o Ensino Fundamental.

Entendemos, a partir das observações das aulas da referida docente, que a discussão sobre usar ou não o LD em turmas de Educação Infantil envolve outras questões mais amplas, como: a concepção dos profissionais em educação (não somente de professores) sobre o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil; a discussão e implementação de um currículo nessa etapa de ensino e, principalmente, a reflexão sobre o que significa alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Reiteramos que isso não significa que estamos defendendo a adoção de livros didáticos para a Educação Infantil, pois, como ressaltam Brandão e Silva (2017), o problema não parece estar somente associado ao uso do livro didático, mas a questões mais amplas que envolvem as orientações com o trabalho com a leitura e a escrita nessa etapa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que a temática relativa ao uso de livros didáticos no contexto da Educação Infantil desencadeia várias reflexões, as quais certamente não se encerram com esse estudo, apresentaremos, “por ora”, as nossas considerações finais sobre o uso desse dispositivo na construção das práticas de ensino de leitura e escrita das professoras que participaram desta pesquisa. Desse modo, é importante deixar claro que, durante a realização deste estudo, procuramos não fazer julgamentos das práticas de ensino das docentes e, sim, compreender, a partir das nossas referências teóricas, as táticas (CERTEAU, 1998) fabricadas pelas professoras e os saberes da ação (CHARTIER, 2007) que mobilizavam ao utilizarem o livro didático em suas aulas enquanto recurso para propor atividades relativas à leitura e à escrita.

Nesta pesquisa, diante das inquietações a respeito da temática que envolve o uso de livros didáticos nas práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil, tivemos como objetivo geral investigar os usos de um livro didático na construção de práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professoras que atuavam no último ano da Educação Infantil. Dessa maneira, buscamos: a) analisar as práticas de ensino de leitura e escrita e as atividades propostas por professoras que atuavam no último ano da Educação Infantil, tendo como suporte o livro didático; b) caracterizar o que disseram as professoras sobre o livro didático enquanto recurso para o ensino da leitura e da escrita; c) analisar as práticas de ensino de leitura e escrita e as atividades propostas sem o uso do livro didático pelas professoras.

De maneira geral, a referida pesquisa apontou que o livro didático ACEI3 não constituiu o recurso único e principal na construção das práticas de ensino das docentes investigadas. Além disso, quando utilizavam esse recurso, as docentes não seguiam à risca as prescrições apresentadas pelo LD em questão. Ademais, movidas por seus saberes da ação (CHARTIER, 2007), as referidas professoras utilizaram outros recursos e sugeriram atividades outras, de acordo com o que acreditavam ser importante para as crianças de suas turmas, com relação aos conhecimentos relativos à leitura e à escrita.

No que se refere à frequência do uso do LD, na turma da professora 1, tal recurso foi utilizado para realizar atividades relativas à leitura e à escrita em três dos dez dias observados, enquanto que, na turma da professora 2, esse mesmo recurso foi utilizado em um dia dos dez observados. Outros recursos como quadro branco, fichas de atividades coladas nos cadernos das crianças e fichas de atividades avulsas foram utilizados com maior frequência do que o LD ACEI3, em ambas as turmas.

No caso da professora 1, além dos recursos mencionados, ela também aproveitava a “hora da história” para proporcionar momentos em que as crianças pudessem apreciar e ter contato com algumas obras literárias e, em alguns dessas situações, observamos que a professora também explorava algumas estratégias de compreensão leitora, principalmente a localização de informações explícitas nos textos que eram lidos. Além disso, durante os momentos da “hora da história”, a professora também explorava o reconhecimento de letras e sílabas das palavras que faziam parte dos títulos dos livros/textos literários.

Na turma da professora 2, os recursos didáticos utilizados foram poucos diversificados. Ademais, percebemos que a docente recorreu a outro livro didático para extrair atividades relativas à leitura e à escrita para as crianças de sua turma. Diante desses dados mais gerais, faremos alguns apontamentos com relação aos usos do livro didático ACEI3 e dos outros recursos didáticos na construção das práticas de ensino de cada docente investigada.

Na turma da professora 1, notamos que, ao utilizar o LD em suas práticas de ensino, a docente, como já dito, não seguiu à risca as prescrições apresentadas por esse dispositivo, e, em algumas situações observadas, houve alteração de algumas propostas de atividades. Nesse sentido, compreendemos que, ao fazer uso desse dispositivo, a professora encontrava suas maneiras próprias (CERTEAU, 1988) de manipulá-lo.

Ressaltamos que o pouco uso do LD, em detrimento das fichas de atividades coladas nos cadernos das crianças, pode estar relacionado a dois aspectos: o primeiro se refere ao fato de que o LD ACEI3 foi adotado pela primeira vez na rede de ensino em que a docente atuava, e isso talvez aponte que os outros recursos, como cadernos e fichas de atividades avulsas, foram utilizados com maior frequência devido à maior familiaridade e à identidade da professora com relação a esses dispositivos.

Outro aspecto que talvez explique a frequência do uso do livro didático na turma da docente 1 refere-se ao não atendimento das expectativas da professora e ao que ela considerava necessário que o recurso contemplasse. Nessa direção, é preciso destacar que, para a docente supracitada, o LD ACEI3 era um material bastante complexo para as crianças desenvolverem as atividades, pois, segundo ela, o recurso mencionado sugeria propostas que as crianças não conseguiam realizar sozinhas ou com pouca mediação da professora.

Nesse sentido, de acordo com a professora 1, o trabalho com a “lateralidade” e a “coordenação motora”, habilidades que remetem à ideia de “prontidão para alfabetização”, seriam habilidades importantes de serem trabalhadas com as crianças de sua turma e tais propostas não seriam contempladas no LD utilizado. Isso parece revelar que para a professora 1, os tipos de atividades que as crianças da Educação Infantil conseguem realizar de forma mais

autônoma estão relacionadas às atividades “mecânicas”, ou seja, atividades que envolvam a cópia e o traçado das letras.

Sobre o uso de outros recursos para propor atividades relativas à leitura e à escrita na turma dessa professora, percebemos, por meio da análise das atividades tendo como suporte os cadernos com fichas de atividades coladas e fichas de atividades avulsas, que tais atividades apresentavam propostas diferentes das que eram sugeridas no livro didático ACEI3, pois as atividades que a docente sugeria sem o uso do LD ACEI3 traziam sugestões com ênfase principalmente no trabalho com sílabas, enquanto no LD observa-se, de modo geral, que as atividades estavam relacionadas ao reconhecimento de palavras, à escrita e à cópia de palavras. Esse dado se relaciona ao que foi mencionado anteriormente, isto é, que o LD adotado pareceu não corresponder às expectativas da docente, com relação às atividades de leitura e escrita. Desse modo, a professora 1 recorria à utilização de outros recursos que pudessem apoiar suas práticas.

Nesse sentido, entendemos, assim como Bunzen (2009), que as maneiras pelas quais os professores utilizam o livro didático e outros recursos tendem a serem influenciadas por seus saberes (TARDIF, 2014), sobretudo pelos saberes da ação (CHARTIER, 2007), o que possibilita que os docentes fabriquem táticas (CERTEAU, 1998) durante a realização de suas ações práticas. Isso ficou bastante evidente pela maneira como a docente 1 utilizou o LD – alterando e ressignificando as propostas – e pelos modos de utilização dos outros recursos, que, mesmo tendo sido “escolhidos” por ela, foram utilizados de maneira singular.

No que diz respeito ao uso do LD ACEI3 na construção das práticas de ensino da professora 2, percebemos que a referida professora também não seguiu à risca, conforme já dito, as prescrições apresentadas pelo LD, além de ter recorrido menos ao uso desse material. Nesse sentido, o pouco uso do LD na turma da docente 2, ao contrário do que ocorria com o uso de cadernos e fichas de atividades, parece-nos revelar que esse dispositivo, o LD, também não atendia às expectativas da docente com relação às atividades propostas.

Isso ficou explícito tanto pela maneira de conduzir as atividades tendo como suporte o livro didático utilizado em suas aulas, quanto pela sua opinião com relação ao LD ACEI3. Em outras palavras, para a docente 2, o LD em questão não era bom para auxiliar no trabalho com as letras e, em sua turma, tal recurso era utilizado nos momentos de “descanso”, depois que as crianças realizavam atividades mais “cansativas”.

No tocante aos usos de outros recursos na construção das práticas de ensino da professora 2, chamou-nos a atenção o fato de a docente ter recorrido a outro LD, o qual se assemelhava às antigas cartilhas de alfabetização. Isso nos permitiu refletir, a partir das

contribuições de Chartier (2007), que, movida pelos saberes da ação, a referida docente construiu um repertório de atividades usado em suas aulas, que, em seu entendimento, seriam importantes para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Em outros níveis da educação básica, como relatado, por exemplo, no estudo de Silva (2014), que analisou as práticas de ensino de professoras alfabetizadoras que utilizavam materiais didáticos do Programa Alfa e Beto – o qual se propõe a alfabetizar crianças por meio do método fônico –, evidenciou que, mesmo estando submetidas às orientações do referido Programa e às prescrições dos materiais, inclusive do livro didático, as professoras reinventavam suas práticas de ensino e também utilizavam materiais outros.

De modo semelhante, Cavalcanti e Silva (2019) apontaram, ao analisarem os usos de livros didáticos por professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, que, ao utilizar o livro didático adotado pela rede de ensino em que atuava, uma das professoras participantes não realizava de forma passiva o uso desse recurso, interpretando e adaptando as propostas de atividades apresentadas pelo livro didático utilizado. Tais dados permite-nos perceber que, de maneira geral, parece haver modos semelhantes de utilizar livros didáticos nas práticas de ensino, independentemente da etapa de ensino, embora tais modos estejam associados a algumas singularidades de cada nível de ensino e de cada docente.

Perante o exposto, os dados encontrados em nosso estudo permitiram-nos perceber que os modos pelos quais os professores utilizam os diversos recursos didáticos tendem a estar relacionados às suas práticas de ensino e ao que consideram importante e necessário para as crianças vivenciarem, isto é, o seu saber-fazer, que, muitas vezes, não é validado pelas teorias nesse campo. Outrossim, compreendemos que, mesmo diante de materiais prescritivos, como é o caso de LDs, os professores alteram propostas apresentadas e até mesmo as ignoram por não atenderem às suas expectativas e objetivos.

Além disso, o modo (coletivo) pelo qual as docentes encaminhavam as atividades nos diversos suportes, ao registrarem no quadro as respostas que as crianças deveriam copiar, parecia evidenciar o “medo” do erro, ou seja, o que vai ficar registrado precisa estar correto. Isso parece revelar uma concepção negativa de “erro”, que, na realidade, faz parte de todo o processo de aprendizagem e são importantes para problematizar as hipóteses apresentadas pelas crianças.

Os dados encontrados a partir deste estudo também permitiram-nos perceber que, embora o livro didático tenha sido pouco utilizado nas duas turmas observadas, as crianças realizaram intensivamente atividades sugeridas em outros suportes, como cadernos e fichas de atividades avulsas. Isso parece revelar indícios de que investimentos públicos na aquisição de

livros didáticos só irão aumentar ainda mais a presença de atividades com lápis e papel na rotinas das crianças que frequentam a Educação Infantil.

Nesse sentido, é preciso discutir para além da quantidade excessiva de atividades, a então recente inclusão de livros didáticos destinados às crianças da Educação Infantil no edital do PNLD 2022, segundo o qual os materiais deverão ter como referência a Política Nacional de Alfabetização – PNA¹⁹, propondo, inclusive, um guia de preparação para alfabetização aos professores que lecionam na pré-escola. Tal edital propõe, abertamente, entre outros pontos questionáveis, um enfoque na preparação das crianças para o ciclo de alfabetização baseado no método fônico.

Diante das nossas discussões até aqui expostas e dos dados encontrados, reafirmamos a nossa posição não favorável à adoção de livros didáticos para a Educação Infantil. Nesse sentido, estamos cientes de que adotar ou não livros didáticos nessa etapa exige reflexões e discussões mais amplas no que se refere às especificidades da própria Educação Infantil.

Portanto, continuamos defendendo, assim Brandão e Silva (2017), que o problema não parece estar somente associado ao uso do livro didático na Educação Infantil, mas a questões mais amplas que envolvem as orientações com o trabalho com a leitura e a escrita nessa etapa, principalmente com relação o que significa alfabetizar e letrar na Educação Infantil.

Em virtude do fator “tempo” disponível para a realização deste estudo, destacamos que não foi possível realizar uma análise sistemática do livro didático ACEI3 e dos usos desse recurso na construção de práticas de ensino de outras docentes, o que consideramos de grande importância para ampliar a compreensão do contexto que envolve o nosso objeto de pesquisa. Desse modo, o nosso olhar ficou circunscrito às maneiras pelas quais as professoras 1 e 2 utilizavam o livro didático ACEI3 e os demais recursos em suas práticas de ensino de leitura e escrita.

Cientes das limitações apresentadas por essa pesquisa e com a expectativa de que outros estudos possam ampliar as discussões sobre os usos de livros didáticos na Educação Infantil e de outros recursos, consideramos pertinente investigações que contemplem, por exemplo, a relação entre o livro didático destinado ao professor e o planejamento e desenvolvimento das práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil. Além disso, julgamos importante mais estudos que investiguem livros didáticos e seus usos no contexto da Educação Infantil, assim como pesquisas que analisem mais detidamente os usos de cadernos nas práticas de ensino de leitura e escrita e a qualidade de fichas de atividades que são propostas às crianças,

¹⁹ Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

considerando que tais recursos permanecem cada vez mais impregnados nas rotinas das salas de aula na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; DAMASIO, A.; SARDENHA, L. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, 2013.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R.; Explorando as letras na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. G. C (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil - Discutindo Práticas Pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.
- ALVES, G. F. **As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- AQUINO, S. B. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- ARAÚJO, L. C. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de educação**, v. 12, n. 24, p. 344-361, 2017.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L.M (org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, M. H. C. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 2005.
- BATISTA, P. **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, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- BRANDÃO, A. C. P.; CARVALHO, M. J. P. As fichas de atividades de linguagem escrita na educação infantil. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; GIRÃO, F. P. Repensando as atividades com lápis e papel na Educação Infantil: que tal escutar as crianças? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. (Orgs.). **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: caderno de meditações pedagógicas: manual do professor. Recife: A Secretaria, 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Ler e escrever na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Propostas Curriculares para a Educação Infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. *In*: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Ler e escrever na infância**: imaginação, linguagem e práticas culturais. Campinas: Leitura Crítica, 2013. p. 137-159.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). **Explorando a literatura no ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 69-88. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=113. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: caderno de meditações pedagógicas: manual do professor. Recife: A Secretaria, 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; SELVA, A. C. V. O livro didático na educação infantil: reflexão versus repetição na resolução de problemas matemáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, p. 69-83, jul/dez. 1999.

BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, Alexsandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 440-449, 2017.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: guia do formador-módulo 1. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**. Programas do livro: histórico. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022**, publicado em 21 de maio/2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRUNO, R. S. **Ensino da leitura e da escrita na educação infantil em Paranaíba/MS (1989 – 2006): práticas de alfabetização ou de letramento?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba-MS, 2013.

BUNZEN, C. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BUNZEN, C. S. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUNZEN, C. S. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, Pernambuco, v. 3, n. 1, 2001.

CABRAL, A. C. S. P. **Educação Infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e Educação Infantil: quais possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, T. F. S.; SILVA, A. Usos do livro didático de língua portuguesa: as maneiras de fazer de uma professora. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 1, jan./mar. 2019.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, A. M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 3, 2002.

CHARTIER, A. M. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. *et al.* **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, A. M. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 32, 2007.

CHARTIER, A. M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 5., 2010. **Anais [...]**. São Paulo, 20 de outubro de 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1635/palestra-de-anne-marie-chartier-na-semana-daeducacao-2010>.

CHARTIER, A. M. Caderno: vitrine da classe, espelho do aluno. **Nova Escola**, 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/544/caderno-vitrine-da-classe-espelho-do-aluno>.

CHARTIER, A. M. Cópia. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. das G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.) **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/copia_. Acesso em: 20 ago. 2020.

CORREA, B.; ADRIÃO, T. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, 2014.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.), **Explorando a literatura no ensino fundamental** (183-204). Brasília, DF: MEC, 2010.

COSTA, M. C. M. **Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COUTINHO, M. L. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

DURAN, M. C. G. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 117-137, jan/jun. 2007.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

DRUZIAN, A. **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, 2012.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERRACO, C. E.; SILVA, M. C. S.; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogia y Saberes**, n. 46, p. 7-17, 2017.

FRADE, I. C. A. S. Método alfabético e de soletração. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. das G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.) **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-alfabetico-e-de-soletracao>. Acesso em: 01 ago. 2020.

FRADE, I. C. A. S. Métodos e metodologia de alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. das G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.) **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodos-e-metodologias-de-alfabetizacao>. Acesso em: 01 ago. 2020.

FRADE, I. C. A. S. Método fônico ou fonético. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. das G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.) **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico>. Acesso em: 01 ago. 2020.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. O estado da arte do livro didático no Brasil. Brasília-DF: INEP, 1987.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: UNB, 2007.

GIRÃO, F. M. P. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil**: a mediação e os saberes docentes. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Ditando e Escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; SOUSA ROSA, E. C. (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, C. M.; MORAIS, A. G. Apostilados escolares de língua portuguesa na Educação Infantil: Sistema de Ensino Aprende Brasil e a construção das competências leitoras e de produção textual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2., 2015, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2015.

JOIGNEAUX, C. La diffusion des fiches à l'école maternelle. **Spirale-Revue de recherches en éducation**, v. 55, n. 1, p. 57-66, 2015.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 2, maio/ago. 2002.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p.111-133.

KRAMER, S. **A Política do Pré- escolar no Brasil**: A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, A. R. **Educação infantil e alfabetização**: um olhar sobre diferentes práticas de ensino. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 13. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MIGUEL, C. M. **Leitura e escrita na educação infantil**: concepções e Práticas em uma escola pública de Santo André – SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNINOVE, São Paulo, 2015.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; SOUSA ROSA, E. C. (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem defendemos para as crianças na Educação Infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.

MORAIS, A. G.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da língua escrita e da notação alfabética na educação infantil: análise da BNCC antes e depois do golpe. *In*: EPE, 7., 2018, Recife, PE. **Anais [...]**. Recife-PE, 2018.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 52, nov. 2000.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2006.

MOURA, A. L. F. **O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil**: narratividade de crianças. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2016.

NASCIMENTO, M. L. B. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

NEVES, V. F. A.; CORSINO, P. Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERES, E. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012.

PERES, E.; RAMIL, C. A. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização, livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, para quê?. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 34-64, set/dez. 2018.

PORTO, C.; RIBEIRO, J.; BRANDÃO, A. C. P. Refletindo sobre a tarefa de casa na Educação Infantil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2010, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2010.

PURCELL-GATES, V. A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMPAIO, F. G. G. **Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, 2010.

SARTI, F. M. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p.47-65, jan./jun. 2008.

SILVA, A. Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. **Revista Educação em Questão**, v. 49, n. 35, p. 99-126, 2014.

SILVA, C. M. G. **Análise da qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética nos apostilados de ensino para a educação infantil: o que dizem as professoras sobre as atividades?** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, M. C. L. **Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, T. T. S. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil: concepções e práticas docentes**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. *In*. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, E. V. R. **Alfabetização e letramento na educação infantil**: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, B. S. A. **As práticas de leitura e escrita**: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

STEIN, E. K. Conteúdos para a educação infantil: o que apontam os documentos oficiais. *In*: ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2014.

STEMMER, M. R. G. S. A educação e a alfabetização. *In*: MARTINS, L.; ARCE, A. O. Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1. Caracterização da organização e rotina da sala de aula;
2. Quantidade de alunos em cada turma;
3. Práticas desenvolvidas pelas professoras com relação ao trabalho com a leitura e a escrita nas turmas observadas;
4. Desenvolvimento das atividades realizadas na sala de aula pelos alunos mediadas pelos diversos suportes (livro didático, cadernos, jogos e etc.), considerando os eixos de leitura e escrita;
5. Frequência semanal de uso do livro didático nas turmas observadas.
6. Atividades de leitura e escrita propostas pelo livro didático utilizadas durante as aulas observadas e as mudanças realizadas nessas atividades pelas professoras;
7. Tempo (cronológico) em que a criança realiza as atividades de leitura e escrita sugeridas pela professora, utilizando determinados suportes (livro didático, cadernos, jogos e etc.)
8. Reações das crianças às atividades realizadas no livro didático e em outros suportes;

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

**QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PROFESSORES**

Nome: _____

Data: ____/ ____/ 2019.

1. Formação profissional:

a) Formação inicial:

Curso: _____

b) Pós-Graduação:

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Curso: _____

c) Formação continuada na área de Educação Infantil:

() PNAIC Educação Infantil () Outro. Especificar:

2. Experiência profissional:

a) Vínculo:

Efetivo () Contrato ()

b) Tempo de experiência na instituição que trabalha: _____ anos.

c) Tempo de experiência como professora na rede municipal na qual trabalha: _____ anos.

d) Tempo de experiência como professora na Educação Infantil: _____ anos.

- e) Trabalha em outra instituição de ensino? sim () não () Se sim, em qual rede?

3. Aspectos relacionados à sala de aula.

- a) Turma que leciona atualmente na rede: _____

- b) Quantidade de alunos(as) na turma: _____

- c) Suportes didáticos utilizados pelos alunos em sala de aula:

Cadernos () Livro didático (): nome da coleção: _____

Outros suportes ():

- a) Frequência de uso semanal dos suportes didáticos utilizados em sala de aula:

Cadernos: Todos os dias () () de 3 a 4 dias () de 1 a 2 dias () de 0 a 1 dia

Livro didático:

Todos os dias () () de 3 a 4 dias () de 1 a 2 dias () de 0 a 1 dia

Outros suportes:

Todos os dias () () de 3 a 4 dias () de 1 a 2 dias () de 0 a 1 dia

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO



QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

1. Quais atividades com leitura e escrita você costuma desenvolver em suas aulas?
2. Que recursos você utiliza com mais frequência nas atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula?
3. Qual a sua opinião com relação ao livro didático que você usa em sala de aula?
4. No que se refere à LEITURA, como você analisa os textos propostos pelo livro didático? E as atividades de leitura?
5. No que se refere à ESCRITA, como você analisa as atividades propostas pelo livro didático?
6. Que atividades relacionadas ao SEA você realiza com mais frequência?
 - a) Com o uso do LD;
 - b) Sem o uso do LD.
7. O LD adotado pela rede ajuda você no trabalho com o SEA? Por quê?
8. Quando você não utiliza as atividades propostas pelo LD, onde você pesquisa as atividades que desenvolve?
9. Você encontrou alguma dificuldade quanto ao uso do LD em sala de aula? Se sim, qual(is)?
10. Você tem necessidade de complementar as atividades de leitura e de escrita propostas pelo livro didático adotado pela rede de ensino? Como você faz?
11. Como era sua prática de ensino de leitura e de escrita no ano anterior, quando não usava LD?
12. Você mudou algo em sua prática de ensino de leitura e escrita com o uso do livro didático? Se sim, o quê?
13. Você já teve alguma outra experiência com uso de LD na EI (em outra rede)? Como era?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da pesquisa: Os usos do livro didático nas práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil.

Mestranda: Renata Adjaína Silva de Araujo.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Alexandro da Silva.

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 deste estudo é analisar os usos de livros didáticos como recursos para o ensino da leitura e da escrita nas práticas de professores(as) que atuam nos anos finais da Educação Infantil.
2. Como procedimentos metodológicos serão utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários com as professoras participantes, observações de aulas e entrevistas semiestruturadas. Ressaltamos que, ao longo da

coleta, faremos fotos (das atividades das crianças em sala de aula), 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 desse trabalho, conforme explicitados acima.

5. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas com caráter científico e omitindo a identidade da participante.

6. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Caruaru, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do professor(a) participante

Assinatura da aluna de Mestrado/PPGEDUC-UFPE/CAA