



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DIANA ISIS ALBUQUERQUE ARRAES FREIRE

**LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e práticas docentes em
turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza**

FORTALEZA

2018

DIANA ISIS ALBUQUERQUE ARRAES FREIRE

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F9331 Freire, Diana Isis Albuquerque Arraes.
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL : concepções e práticas docentes em turmas de pré-
escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza / Diana Isis Albuquerque Arraes Freire. – 2018.
281 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

1. Educação Infantil. 2. Pré-escola. 3. Práticas de letramento. I. Título.

CDD 370

DIANA ISIS ALBUQUERQUE ARRAES FREIRE

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza

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

Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A todas as professoras que dedicam seu esforço, conhecimento, afeto e potencial político a uma Educação Infantil que respeita as crianças, que leem, cantam, brincam com elas e as escutam.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem nunca deixei de crer, cuja fé recebi dos meus pais.

A eles, Cícero e Josélia, meus pais, que dedicaram a vida me dando as condições de ser uma criança feliz, ser estudante e de realizar o sonho de me formar professora na UFC.

Aos meus irmãos Adriana, Dimona e Augusto Flávio, pelo apoio em meio à correria do dia a dia... sei que não é fácil entender o isolamento que o Mestrado exige.

À minha cunhada Maria Luiza e meu cunhado Nadirlan, igualmente pela torcida.

Ao Davi, meu sobrinho, que alegrou a nossa família desde que chegou neste tempo.

À Maria Francisca Lemos, cuja oração nunca faltou.

À professora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, minha orientadora, que ajudou a ampliar os meus horizontes na pesquisa e a acreditar neste sonho. Sua orientação, olhar crítico e sensível para com as crianças e a Educação Infantil foram essenciais para a escrita deste trabalho.

À professora Sílvia Helena Vieira Cruz, cuja admiração vem desde a época da minha graduação em Pedagogia, que aceitou o convite para a banca de Qualificação e de Defesa.

À professora Mônica Correia Baptista, inspiradora, por ter participado da Qualificação, encorajando a escrita deste trabalho e acreditando nele.

À professora Denise Maria de Carvalho Lopes, por aceitar compor a banca de avaliação na Defesa, dispondo-se a contribuir com seu conhecimento e juntas aprender. Muito obrigada!

Aos professores da Pós-Graduação da FACED, pelas contribuições teóricas nesta trajetória.

Aos funcionários da Coordenação da Pós-Graduação da FACED, pelo apoio necessário.

Ao CEI que me acolheu, coordenadora, professoras e funcionárias, minha gratidão.

Às crianças, que para além de sujeitos informantes, significam muito mais...

À equipe de trabalho da UUNDC, professoras e funcionárias, pela compreensão neste tempo: Auricélia, Jorgiana, Marcelle, Fátima Saboia, Rosângela, Lina, Silvia Cristina, Márcia Vanessa, Samara, Ecieuda, Cíntia, D. Lourdes, D. Margarete e Zildênia. Aos bolsistas que participaram desta rede de apoio: Karol, Thayane, Talisson, Natielly. Muito obrigada!

Amizade é a palavra mais colorida. Mestrado é uma caminhada solitária, mas também solidária e sem amigos tudo seria mais difícil. Arrisco citar nomes, temendo esquecer alguém: Ana Paula, Rejane, Socorro e Tathiane, Beatriz, Suiane, Cláudia Robéria, Janice, Meirilene, Beth, Alessandra, Nágela, Josélia, Núbia Agustinha, Eliziete, Edimar, Alana Cristina, Gilvana, Dayane, Sanderli, Izabeli.

À professora Fátima Sampaio Silva, pelo incentivo e delicadeza de sempre.

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
(Meus oito anos – Casimiro de Abreu)

No nosso livro, a nossa história
É faz de conta ou é faz acontecer?
Acontecerá
(Nosso pequeno castelo – O Teatro Mágico)

RESUMO

Esta pesquisa abordou o tema letramento na Educação Infantil. Seu objetivo geral foi analisar as concepções de professoras de pré-escola acerca de letramento na Educação Infantil e sua relação com as práticas desenvolvidas junto às crianças no contexto de uma instituição pública municipal de Fortaleza. Especificamente, visou: I. Entender a visão de professores de pré-escola sobre letramento na Educação Infantil; II. Caracterizar a rotina de turmas de pré-escola a fim de identificar as práticas de letramento desenvolvidas com as crianças e seus objetivos; III. Analisar de que modo os docentes investigados realizam o planejamento de suas práticas relacionadas ao letramento na Educação Infantil. Justifica-se a pesquisa pelo contexto atual de reafirmação da Educação Infantil pública, em defesa da pré-escola em sua especificidade, como integrante desta etapa educacional em perspectiva da integralidade da criança e o direito das crianças de terem acesso à leitura e escrita. A fundamentação teórica traz como pilares do assunto, no Brasil, Kato (1990; 1994), Kleiman (2001; 2016), Soares (2004; 2012; 2014) e Goulart (2006; 2014). Especificamente sobre o tema leitura e escrita no contexto da Educação Infantil, utiliza-se de autores como Kramer (1985; 1995; 1998; 2011; 2014), Kishimoto (2013), Corsino (2005; 2014) e Baptista (2010a; 2010b; 2011; 2015; 2016). Além disso, apresentou, brevemente, a pré-história da linguagem escrita na teoria sociointeracionista de Vigotski (2007; 2008). A investigação caracterizou-se como qualitativa, utilizando-se do estudo de caso como abordagem. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil pública municipal, tendo como sujeitos três professoras de duas turmas de pré-escola (Infantil 4 e Infantil 5). As técnicas para a construção de dados consistiram de observação participante, entrevistas semiestruturadas e consulta a documentos. Os dados construídos foram analisados conforme os critérios qualitativos, observando as categorias conceituais e categorias analíticas pré-estabelecidas e ou oriundas do trabalho de campo. A pesquisa revelou que o letramento permeia as práticas docentes na pré-escola e que as crianças são capazes de perceber as funções da escrita. Apesar de avanços na literatura e na lei, as práticas estão oscilantes: ora voltadas para o ensino das letras visando o início da alfabetização, ora promovem a Literatura Infantil, a brincadeira e a oralidade. A discussão contribui para ampliar o debate sobre o trabalho com leitura e escrita no contexto da pré-escola, visando à melhoria da qualidade das práticas de letramento.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Pré-escola. Práticas de letramento.

ABSTRACT

This research addressed the literacy theme in Early Childhood Education. Its general objective was to analyze the conceptions of pre-school teachers about literacy in Infant Education and its relation with the practices developed with the children in the context of a municipal public institution of Fortaleza. Specifically, it aimed to: I. Understand the vision of pre-school teachers about literacy in Early Childhood Education; II. To characterize the routine of preschool classes in order to identify the literacy practices developed with children and their goals; III. To analyze how the investigated teachers carry out the planning of their practices related to literacy in Early Childhood Education. The research was justified by the current context of reaffirmation of Public Infant Education, in defense of preschool in its specificity, as part of this educational stage in perspective of the child's comprehensiveness and the right of children to have access to reading and writing. The theoretical basis of this work is that, in Brazil, Kato (1990, 1994), Kleiman (2001, 2016), Soares (2004, 2012, 2014) and Goulart (2006; Specifically on the topic of reading and writing in the context of Early Childhood Education, we use authors such as Kramer (1985, 1995, 1998, 2011, 2014), Kishimoto (2013), Corsino (2005, 2014) and Baptista (2010a; 2011, 2015, 2016). In addition, he briefly presented the prehistory of written language in Vygotsky's socio-interactionist theory (2007; 2008). The investigation was characterized as qualitative, using the case study as an approach. The research was developed in an institution of Municipal Public Infantile Education, having as subject three teachers of two pre-school classes (Infantile 4 and Infantile 5). The techniques for data construction consisted of participant observation, semi-structured interviews and consultation of documents. The constructed data were analyzed according to the qualitative criteria, observing the conceptual categories and analytical categories pre-established and / or derived from the field work. The research revealed that literacy permeates preschool teaching practices and that children are able to perceive the functions of writing. Despite advances in literature and law, the practices are oscillating: now focused on the teaching of letters aiming at the beginning of literacy, or promote children's literature, play and orality. The discussion contributes to broadening the debate about reading and writing work in the pre-school context, aiming at improving the quality of literacy practices.

Keywords: Early Childhood Education. Pre school. Literacy practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisas relacionadas ao letramento na Educação Infantil no período de 2005 a 2015 resultantes dos levantamentos realizados nos sites da ANPED e BDTD	67
Quadro 2	Pesquisas identificadas no GT 07 da ANPED discriminando ano de publicação, autor, título e foco de discussão	68
Quadro 3	Pesquisas identificadas no GT 10 da ANPED discriminando ano de publicação, autor, título e foco de discussão	71
Quadro 4	Pesquisas relacionadas ao letramento na Educação Infantil resultantes do levantamento realizado no portal da BDTD, discriminando o título, o foco e o tipo de publicação no período de 2006 a 2015	74
Quadro 5	Estrutura física do CEI “Conta de novo” em 2017	87
Quadro 6	Equipe de funcionários do CEI em 2017	89
Quadro 7	Caracterização dos sujeitos (professoras da pré-escola) em 2017	99
Quadro 8	Organização das turmas de Educação Infantil no CEI em 2017..	100
Quadro 9	Discriminação das turmas de pré-escola quanto ao número de crianças matriculadas, crianças frequentando e meninas e meninas em 2017	101
Quadro 10	Panorama geral da rotina das turmas de pré-escola observadas em 2017	111
Quadro 11	Práticas de letramento identificadas nas turmas de pré-escola em 2017	117

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Ambiente da sala da turma de Infantil 5	132
Fotografia 2	Meninas desenhando no início da manhã	133
Fotografia 3	Professora elogiando e comentando o desenho de uma criança feito no livro didático	134
Fotografia 4	Mural de suporte dos “desenhos prontos”	135
Fotografia 5	Crianças colorindo os “desenhos prontos”	135
Fotografia 6	Crianças empenhadas em fazer a atividade impressa	137
Fotografia 7	Atividade de casa colada em um caderno	138
Fotografia 8	Tentativa de escrita do nome na agenda por uma criança	141
Fotografia 9	Caixotes com livros e revistas sendo apreciados por uma criança	144
Fotografia 10	Criança “lendo” uma revista em quadrinho	144
Fotografia 11	Roda de conversa na turma Infantil 5	147
Fotografia 12	Roda de história na turma de Infantil 5	153
Fotografia 13	Bolsa do projeto Era uma vez e atividade sobre o livro	156
Fotografia 14	Crianças na roda para escolha do livro para levar para casa	158
Fotografia 15	Professora distribuindo as bolsas do projeto às crianças	158
Fotografia 16	Criança recontando a história aos amigos na roda	159
Fotografia 17	Livro As aventuras de Bambolina	160
Fotografia 18	História da Bambolina no cartaz	160
Fotografia 19	Criança falando uma hipótese de letra de uma palavra durante a atividade no livro didático	163
Fotografia 20	Atividade de formação de palavras com cartela de imagens, fichas de palavras e letras móveis	164
Fotografia 21	Bilhete à professora com desenho e escrita	165
Fotografia 22	Crianças realizando atividade no livro didático	166
Fotografia 23	Atividade do livro reproduzida na lousa pela professora	169
Fotografia 24	Usos da lousa para agenda e suporte de cartaz	170
Fotografia 25	Projeção de imagem na lousa referente à pesquisa feita em sala	174
Fotografia 26	Professora auxiliando as crianças com pesquisa no celular	174

Fotografia 27	Crianças realizando atividade no livro com brinquedos na mesa	176
Fotografia 28	Crianças brincando de “comidinha” no parque	178
Fotografia 29	Roda de conversa na turma de Infantil 4	187
Fotografia 30	Crianças procurando a letra inicial de seus nomes no texto	191
Fotografia 31	Crianças demarcando o espaço entre as palavras no poema impresso	192
Fotografia 32	Poema “O pinguim” impresso	193
Fotografia 33	Menino recortando imagem após pintá-la	194
Fotografia 34	Menina observando o modelo do nome na ficha para escrevê-lo no livro didático	196
Fotografia 35	Crianças na roda escolhendo livros	198
Fotografia 36	Criança marcando a letra inicial do seu nome no texto fatiado ..	200
Fotografia 37	Crianças se aproximando do “bichinho diferente”	202
Fotografia 38	Datashow sendo utilizado para apoio à atividade de ensino do nome	203
Fotografia 39	Visão panorâmica da sala	205
Fotografia 40	Cartazes na parede próxima à entrada	205
Fotografia 41	Crianças desenhando	209
Fotografia 42	Criança no faz de conta	209
Fotografia 43	Criança buscando livro no cantinho da leitura	209
Fotografia 44	Roda de conversa nas cadeiras	222
Fotografia 45	Roda de conversa no chão	222
Fotografia 46	Criança “lendo” sobre a manta	226
Fotografia 47	Professora lendo história na roda	227
Fotografia 48	Professora incentivando a leitura das crianças	228
Fotografia 49	Crianças relaxando enquanto ouviam história no aparelho de som	229
Fotografia 50	Crianças brincando após a história “vamos passear no bosque”	231
Fotografia 51	Desenho feito por uma criança no caderno e tentativa de escrita do nome na linha	232
Fotografia 52	Professora utilizando o dicionário com as crianças	234

Fotografia 53	Crianças brincando de roda	235
Fotografia 54	Crianças cantando na roda	235
Fotografia 55	Crianças brincando de fazer o almoço	238
Fotografia 56	Crianças desenhando livremente	238
Fotografia 57	Criança brincando de escrever uma carta na lousa para sua mãe e para a coordenadora do CEI	239
Fotografia 58	Criança colando figurinhas na parede	241

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CE	Ceará
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
FEIC	Fórum de Educação Infantil do Ceará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDC	Núcleo de Desenvolvimento da Criança
ONG	Organização Não Governamental
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri
UUNDC	Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Primeiras palavras	13
1.2	Problematizando o tema	20
1.3	O envolvimento e a identificação com o tema da pesquisa	27
1.4	Por que mais um estudo sobre letramento na Educação Infantil	36
1.5	Objetivos	41
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	42
2.1	Algumas contribuições de Vigotski sobre a aprendizagem da linguagem escrita	42
2.2	O letramento na Educação Infantil com foco na pré-escola	47
2.3	O papel da instituição e da professora	52
2.4	Letramento na Educação Infantil: alguns estudos sobre o tema	63
3	METODOLOGIA	77
3.1	Pesquisa Qualitativa e Estudo de Caso como abordagem	77
3.2	Inserção no campo	79
3.3	Escolhas metodológicas	80
3.3.1	<i>Locus</i> de pesquisa	80
3.3.1.1	O CEI “Conta de novo”	80
3.3.1.2	As salas de pré-escola	88
3.3.2	Sujeitos	94
3.3.2.1	Sujeitos participantes	94
3.3.2.2	Sujeitos informantes	96
3.3.3	Alvo da observação participante: turmas de pré-escola	98
3.4	Procedimentos para construção de dados	99
3.4.1	Observação participante	99
3.4.2	Entrevista semiestruturada	101
3.4.3	Consulta a documentos	104

3.5	Instrumentos de pesquisa	104
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	108
4.1	A rotina das turmas de pré-escola	108
4.2	Letramento: o que pensa, faz e espera a professora Ruth?	124
4.3	Letramento: o que pensa, faz e espera a professora Cecília?	177
4.4	Letramento: o que pensa, faz e espera a professora Ana Maria?	209
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
	REFERÊNCIAS	251
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA	269
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA	271
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	274
	APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	277

1 INTRODUÇÃO

1.1 Primeiras palavras

As crianças têm que saber alguma coisa, pelo menos escrever o nome completo sem a ficha e saber tirar da lousa (copiar a escrita).¹

Tem criança que já é forte na leitura e criança que é fraca, a gente nota. (...) Já pode ir treinando a letra cursiva, porque as mães estão cobrando.²

Frases semelhantes a essas epígrafes eram proferidas pelas professoras³ em escolas percorridas durante a trajetória docente⁴. Ouvir esses comentários era frequente e causava inquietação, por isso, ilustram esta primeira parte da introdução, uma vez que remetem à pressão dos professores do Ensino Fundamental em relação às professoras de Educação Infantil para que “entreguem as crianças mais bem preparadas” (BRASIL, 2016j, p. 30).

Expressões desse tipo revelam concepções em relação às práticas pedagógicas na Educação Infantil e às questões de letramento, estando as professoras conscientes disso ou não. Tais concepções pareciam estar em consonância com uma ideia de aprendizagem de leitura e escrita a ser antecipada para “ganhar tempo” e evitar problemas futuros. Esta preocupação era evidente, conflitando com o propósito da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, em ações indissociadas de educação e cuidado.

Práticas relacionadas à leitura e escrita podem (e devem) acontecer na Educação Infantil. Entretanto, é necessário compreender o porquê disso e de que modo o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil deve ser realizado. Muitas professoras e pesquisadores utilizam um termo específico para designar as práticas que envolvem a leitura e a escrita na primeira etapa da educação básica: o letramento.

¹ Expectativa expressa por uma professora do Ensino Fundamental com relação às crianças da pré-escola por ocasião de conversas informais.

² Percepções de professoras da pré-escola em relação às crianças também relatadas durante as conversas informais.

³ O trabalho utiliza o termo professora/s para referir-se às profissionais que atuam na Educação Infantil diretamente com as crianças. Embora existam homens atuando (minoría) nesse contexto, as mulheres predominam na docência nesta etapa. Historicamente, no Brasil, esta tem sido uma profissão fortemente marcada pela presença feminina (BRASIL, 2016b). O uso do termo professor/es se dará quando não se referir especificamente à realidade institucional da Educação Infantil e, neste caso, se referirá a homens e mulheres.

⁴ A trajetória se refere à experiência da autora deste trabalho que será enfocada na seção Justificativa pessoal.

Nesse sentido, esta pesquisa se dedicou ao tema letramento no contexto da Educação Infantil, focalizando a pré-escola.

O termo letramento⁵ foi introduzido no Brasil há cerca de 30 anos por estudiosos da área da linguística, como Kato (1990; 1994) e Kleiman (2001; 2016), que constituem os pilares da teoria do letramento no Brasil, somadas às importantes contribuições de Soares (2004; 2012; 2014), que organizou e difundiu este conceito no país.

Na visão de letramento introduzida por Kato (1990; 1994), a função da escola⁶ é introduzir, de maneira formal, a criança no mundo da escrita, para torná-la cidadão letrado. Para esta autora, o letramento envolve fala e escrita, na função comunicativa. O professor possui um papel significativo como agente de letramento. Sua concepção é de que a criança constrói a escrita.

Na visão de Kleiman (2001; 2016), o letramento é considerado um conjunto de práticas sociais que potencializam os sujeitos para o exercício da cidadania. Neste caso, a escola é a agência principal de letramento na sociedade e deve promovê-lo de modo crítico. A autora considera que o letramento se tornou interdisciplinar, tendo seu foco ampliado para outras áreas.

Na perspectiva de Soares (2012), o letramento surgiu para nomear um fenômeno social, em que apareceram diferentes usos da escrita. Para a autora, o letramento está relacionado às práticas sociais da escrita, às condições para estes usos, aos diferentes modos de interação com a escrita em diversas necessidades e o prazer da leitura.

Soares (2004; 2012; 2014) considera letramento e alfabetização como processos simultâneos, interdependentes e indissociáveis, defendendo assim a existência desses dois termos, assegurando que se complementam. Sobre o acesso à leitura e à escrita no país, explica que a criança pode ter contato com material escrito e interagir com ele sem ainda ter aprendido a ler e a escrever convencionalmente. Isto pode ocorrer na Educação Infantil.

As ideias de Soares (2012) ganharam destaque e obtiveram largo alcance no Brasil. Influenciaram outros estudos sobre letramento, como os de Goulart (2006; 2013; 2014), que considera a linguagem verbal (oral e escrita) inseparáveis, que percebe a influência de um letramento no âmbito doméstico e discute o que é ser letrado na sociedade.

⁵ O capítulo da Fundamentação Teórica traz os autores utilizados como base para o conceito de letramento e os que tratam dessa questão no âmbito da Educação Infantil.

⁶ O termo escola é empregado nesta dissertação quando os autores aqui citados o utilizam para designar a educação formal de modo geral. Para se referir à instituição onde acontece a Educação Infantil, a opção utilizada são as palavras instituição, creche e pré-escola, na tentativa de não incorrer em caráter escolarizante.

A apropriação do letramento pelos pedagogos repercutiu não apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também na Educação Infantil, trazendo implicações para as práticas pedagógicas. Nesta etapa, o letramento tende a ser muito específico para que o uso da escrita seja possibilitado às crianças que ainda não leem de forma convencional.

O letramento adentrou como campo de interesse dos pesquisadores e estudiosos desta primeira etapa da Educação Básica e tem sido investigado por pesquisadores como Kishimoto (2013), que associa o letramento à brincadeira.

Corsino (2014a; 2014b) se detém ao letramento a partir da visão de professoras de Educação Infantil, abordando também o letramento literário (uso da literatura infantil).

Kramer (1985, 1995, 1998, 2011, 2014), por sua vez, discute sobre o papel da pré-escola, enfatizando aspectos políticos e pedagógicos acerca desta subetapa da Educação Infantil, pertinentes ao letramento.

Baptista (2010a; 2010b; 2012; 2015; 2016) se dedica à leitura e escrita na Educação Infantil, sendo uma das coordenadoras do Projeto⁷ Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016).

Assim como as contribuições das autoras supracitadas, a perspectiva da linguagem escrita na visão sócio-histórica de desenvolvimento humano na teoria de Vigotski (2007; 2008; 2014) também se constituiu outra ferramenta teórica importante para entender o tema em foco nesta dissertação.

Segundo este teórico, a linguagem é mediadora da cultura e promotora do desenvolvimento da criança. Além de identificar um processo de pré-história da linguagem escrita pela criança, ele adverte que “a escrita deve ser relevante e necessária à vida das crianças” (VIGOTSKI, 2007, p. 143). Outro aspecto importante de sua teoria para as práticas de letramento na Educação Infantil é a relação direta que ele identifica entre a brincadeira, as interações e a educação pré-escolar com a língua escrita⁸.

E o que diz a legislação sobre o trabalho com a leitura e a escrita na primeira etapa da educação básica? Para tentar responder a esta indagação, uma breve explanação sobre a legislação vigente referente à Educação Infantil é necessária. Neste sentido, Kramer (2013, p. 393) ajuda a sintetizar o percurso observado desde o final da década de 80:

⁷ A Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil é um material didático-pedagógico organizado e produzido em 2016 para subsidiar a formação docente na Educação Infantil, no âmbito de leitura e escrita. Porém, o curso ainda não aconteceu por entraves políticos. Todavia, as organizadoras seguem divulgando a proposta do curso, cujo material está disponível no site <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>.

⁸ Este tema será aprofundado no capítulo teórico.

No Brasil, a pesquisa sobre crianças, embora recente, tem sido alvo de intensos debates políticos e científicos. Desde a Constituinte de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e sob a influência dos movimentos sociais – particularmente os fóruns estaduais de educação infantil -, documentos oficiais vêm sendo produzidos, relativos à infraestrutura, a propostas curriculares, a metodologias de trabalho e a critérios de qualidade da educação infantil, ao lado de projetos de formação de profissionais que atuam com as crianças e a exigência legal de professores, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Pela primeira vez na história do país, temos a aprovação de um fundo que assegura recursos para a educação infantil (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirma a Educação Infantil como um direito social, em que as crianças passam a se constituir como sujeitos de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) afirma, no Artigo 29, que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Consta no Artigo 30, desse dispositivo legal, que a Educação Infantil se organiza em creches para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

O desenvolvimento integral da criança na LDB (BRASIL, 1996) representa um passo importante na viabilização de uma educação que respeita as crianças. Logo, práticas que desconsiderem esta dimensão de ser humano integrado (em seus aspectos afetivo, cognitivo, social, motor) transgridam o direito das crianças de se desenvolverem plenamente no contexto coletivo das instituições.

Anterior às DCNEI (BRASIL, 1999; 2009b), que definiram o currículo como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (OLIVEIRA, 2010) havia (o que parece ainda prevalecer em vários contextos educacionais!) uma ideia equivocada acerca de currículo na Educação Infantil reforçada por um importante documento oficial, que exemplifica como o percurso histórico da Educação Infantil é marcado por avanços e retrocessos: o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998)⁹.

⁹ O RCNEI (BRASIL, 1998) foi um conjunto de três volumes amplamente distribuídos pelo governo federal, via secretarias de educação, destinadas às professoras de Educação Infantil. Esta publicação carece de clareza de concepções teóricas, inclusive, sobre letramento e construtivismo. Recebeu muitas críticas de estudiosos renomados de Educação Infantil como Faria e Palhares (2007); Finco, Barbosa e Faria (2015).

Esta publicação do governo federal difundiu uma visão de currículo fragmentada em áreas de conhecimento, entrando em contradição com a ideia de aprendizagem integral. Embora não tivesse um mandatório, as estratégias utilizadas pelo MEC para que “o RCNEI [fosse implementado pelos municípios] em suas instituições, o transformou de uma proposta denominada pelo próprio MEC como ‘aberta, flexível e não obrigatória’ em obrigatória e única” (CERISARA, 2002).

No que diz respeito ao letramento, houve uma limitação no RCNEI (BRASIL, 1998), como também criticam Bueno e Barriceli (2016, p. 301): “um documento que defende uma única relação com o texto e a linguagem”, não considerando diferentes modos de ler e diferentes culturas e que o letramento é plural.

O Ato Normativo Federal Nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), a “lei de Nove Anos”, com sérias repercussões também na Educação Infantil (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011), oficializou a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, que passou a ter nove anos de duração.

Assim, a alfabetização passou a ser um objetivo previsto para ser atingido oficialmente no Ensino Fundamental (BRASIL, 2006, 2014). Porém, tal medida não diminuiu a pressão sobre as crianças na pré-escola, para que aprendessem a ler e escrever (CORSINO, 2013; NEVES, 2011; SILVA, 2013 E ALVES, 2015).

Mesmo que a “lei de Nove Anos” (BRASIL, 2006) tenha estabelecido como eixos norteadores para o Ensino Fundamental, a “alfabetização e letramento”, diferentemente dos eixos norteadores para a Educação Infantil, que são as “interações e brincadeiras”, (BRASIL, 2009b), não tem disso raro a diminuição do tempo da brincadeira, sobretudo, na pré-escola, em prol da alfabetização das crianças (ANDRADE, 2007; SANTOS, 2015; BARBOSA, 2017; ARAÚJO, 2017).

A discussão que envolve a especificamente a pré-escola, questionando se ela deve ser uma etapa preparatória para o 1º Ano do Ensino Fundamental ou mesmo alfabetizar, possui raízes na dicotomia que acompanha a própria história da Educação Infantil no Brasil, conforme Kuhlmann Jr (2011) e Kramer (2011): escolarização para as crianças de classe favorecida e assistencialismo (“educação para a subalternidade!”) para as crianças de classe desfavorecida. Porém, a discussão “alfabetizar ou não” não é o centro desta pesquisa, seu foco residiu nas práticas de letramento na pré-escola.

Infelizmente, se não há não há proposta alfabetizadora na Educação Infantil, tem-se a impressão de que não há nada a ser feito com as crianças, que não há currículo. Não

existe obrigatoriedade de alfabetizar as crianças nessa etapa, contudo, a instituição pode ampliar e promover práticas com a linguagem escrita. Algumas crianças (em ritmos individuais) começam a ler ainda na Educação Infantil. Entretanto, o essencial é valorizar o processo vivenciado por elas e não ter a aprendizagem da escrita como fim único.

Esta pesquisa teve como pressuposto o respeito ao direito da criança de aprender a ler e escrever. Acreditou que a criança deve ter acesso à linguagem oral e escrita desde a creche e que a Educação Infantil possui papel imprescindível para a formação do leitor. Uma das possibilidades de garantir esse direito é o letramento.

É hora então de repensar as práticas e as concepções. Um novo olhar para a criança move o papel da professora, que é responsável pela organização das experiências. A criança, então, passa a ser vista como produtora de cultura, sujeito de direitos, capaz, que deseja interagir com a escrita e com ela constrói relação (BAPTISTA, 2010a). As DCNEI (BRASIL, 2009b) trazem este olhar, como marco legal e direção de currículo, ao determinar que as práticas aconteçam por meio de experiências.

Segundo Dewey (1980), a experiência não é algo passivo, pois o ser humano interage com o ambiente e ambos são modificados. Para ele, a educação reorganiza a experiência e alarga a qualidade das interações, aprimorando o ser.

As experiências, então, precisam ser significativas¹⁰ para as crianças (BRASIL, 2009c), pois é por meio delas (as mais diversificadas e interessantes possíveis!) que as crianças constroem significado e assim terão o que narrar, desenhar e escrever de muitas formas, pois enriquecem o repertório individual e coletivo das crianças, alimentam diálogos, interações e as ajudam a construir conhecimentos.

As DCNEI (BRASIL, 2010) não explicitam o termo letramento. Afirmam que a efetivação de um currículo para as crianças de zero a cinco anos de idade, as práticas pedagógicas promovidas em creches e pré-escolas deverão articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2010, p. 12).

Por direito, então, o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 ordena: “é importante lembrar que dentre os bens culturais que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias,

¹⁰ Experiências significativas são atividades, momentos ou situações concretas que fazem sentido para as crianças porque as interessam, as atraem e as envolvem. São contextualizadas, realizadas no cotidiano, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010).

sentimentos e imaginação” (BRASIL, 2009a, p. 15). Conforme o item III, do Artigo 9º, as práticas pedagógicas 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, 2009b).

Assim, a ideia de letramento na Educação Infantil é de vivência cotidiana, das práticas pedagógicas que não isolam a linguagem, ainda que em algumas atividades o aspecto da escrita ou da oralidade se ressalte, por exemplo, a proposta de escrita do nome. Nessa perspectiva, Guimarães e Corsino (2012, p. 13) esclarecem que:

Tanto nas falas das crianças como nos seus desenhos e dramatizações torna-se fundamental abrirmos espaço para a troca de experiências, a continuidade das histórias e das propostas, a construção de sentidos por parte das crianças. Isso caminha na contramão de um trabalho fragmentado, alienado, no qual a cada dia fala-se de um assunto diferente e as crianças envolvem-se em sequências de atividades que não se relacionam umas com as outras.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará¹¹ - SEDUC-CE- (CEARÁ, 2011, p. 21), fundamentada no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 (BRASIL, 2009a) e na Resolução Nº 5/2009 (BRASIL, 2009b), também explicam como as crianças podem aprender por meio das experiências:

Tem sido, relativamente, novo o olhar para o bebê e a criança pequena como alguém capaz de realizar interessantes aprendizagens. Para muitos professores, aprender é saber falar de algo, é resolver um problema escolar. Contudo, eles necessitam pensar que a criança aprende desde o nascimento nas experiências, cotidianas, por ela vividas, por meio do corpo, da emoção, da linguagem verbal.

Este documento afirma que as crianças devem se apropriar, por direito, da linguagem verbal (oral e escrita) de um modo criativo em seu processo educacional.

Vale lembrar que em consonância com as DCNEI (BRASIL, 1999; 2009b) e também com as pesquisas que tratam sobre Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2013) e, mais especificamente, Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999; CERISARA, 2002) a linguagem escrita não é a única a ser trabalhada na Educação Infantil, pois há outras linguagens, como a brincadeira.

¹¹ Esta publicação impressa foi distribuída às professoras de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza no ano de 2011, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Representou um esforço de detalhamento das DCNEI (BRASIL, 2009a), pormenorizando o seu conteúdo acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O poema “Ao contrário, as cem existem”, de Loris Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) critica as práticas que minam as possibilidades de expressão infantil: “a criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo”. As práticas de letramento, então, precisam respeitar as crianças para não cercear o direito de brincar e de aprender (DCNEI, 2010).

Todavia, os avanços na legislação nem sempre são compreendidos e acompanhados por melhorias concretas no cotidiano institucional, havendo um descompasso, o que evidencia a distância entre teoria e prática. Andrade (2007, p. 17) aborda um pouco essa questão, ressaltando que, via de regra, os avanços na esfera da lei não são “seguidos pela viabilização de propostas concretas no cotidiano das instituições de educação da criança pequena, desencadeando reflexões e ações correspondentes às necessidades concretas das crianças e de suas famílias”.

Kramer (2013) lamenta um abismo entre o contexto legal e o institucional, percebendo a dificuldade de políticas e produção teórica no âmbito municipal e nas práticas, caracterizando esta interação como “difícil, tênue e precária”. Para esta autora, é necessário haver investimento, formação, gestão e acompanhamento institucional e pedagógico. Afirma, ainda, que as conquistas teóricas e a responsividade dos adultos diante das crianças precisam ser assumidas. Acrescenta que isso é urgente e delicado.

Kramer (2013, p. 394) apresenta um dado preocupante sobre letramento, mostrando a fragilidade de conhecimento sobre este aspecto, em que observou “um processo de letramento reduzido à aprendizagem de letras, a despeito dos acervos com livros numerosos de qualidade literária que são distribuídos às escolas”.

Assim, esta pesquisa insistiu em compreender melhor o que pensam e fazem professoras de pré-escolas de uma instituição da rede pública municipal de ensino de Fortaleza com relação ao letramento, entendendo que o acesso da criança à linguagem escrita e oral é um direito e que o letramento se dá na interação da criança com a cultura.

1.2 Problematicando o tema

O debate sobre letramento na Educação Infantil é recorrente e inquietante, permanecendo atual. Dúvidas quanto às práticas pedagógicas ainda persistem. Baptista (2010, p. 1) confirma que “no seu cotidiano, professoras de educação infantil experimentam dúvidas,

ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico ao ser desenvolvido”.

A autora relembra a pressão, no âmbito das famílias e das etapas posteriores da Educação Básica, e aponta a falta de conhecimento sobre o tema como uma das razões que contribuem para instaurar esse cenário de incertezas, preocupação e práticas inadequadas: “a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem [as professoras] a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita” (BAPTISTA, 2010, p. 1).

Afinal, o que pensam e fazem acerca do letramento professoras que trabalham na pré-escola? Esta foi a pergunta central desta pesquisa.

Assim, a sua problematização está organizada em três pontos de impasse: o frágil conhecimento do significado de letramento por professoras de Educação Infantil; a pré-escola vista como preparação para o 1º. Ano do Ensino Fundamental para evitar o fracasso e a (in) compreensão sobre o construtivismo.

A falta de clareza e de conhecimento teórico sobre letramento se reflete no cotidiano, sobretudo, de pré-escolas, incorrendo em práticas inadequadas na Educação Infantil, com a abordagem de conteúdos fragmentados, exercícios de prontidão e pouco tempo destinado à brincadeira.

Vigostki (2007) ajuda a entender a inadequação de práticas com a linguagem escrita: as formas de ensino caracterizadas como mecânicas não ensinam a linguagem escrita, porque desse modo, as crianças não sentem necessidade e desejo pela escrita. Para ele, não há desenvolvimento cultural desse jeito, ainda mais se as crianças forem privadas de brincar. Desta forma, as práticas pedagógicas não ampliam o repertório delas nem estimulam o desejo de aprender.

É necessário repensar sobre a organização das experiências na Educação Infantil, com foco nas crianças. Assim: “cabe, então, questionar o formato do currículo escolar organizado por disciplinas, que muitas vezes é trazido como modelo para Educação Infantil” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 11).

É importante que a professora seja conhecedora do significado de letramento e sua amplitude, das questões e tensões que o perpassam. Zabalza complementa que (1998, p. 38), “a Educação Infantil precisa enfrentar desafios (dilemas) de procura da qualidade que lhe são próprios”.

É necessário compreender que como algo processual, o letramento começa antes do ingresso da criança na instituição, nos ambientes em que vive, ainda que o contato com a escrita no ambiente doméstico seja mínimo, mas segundo Goulart (2006), pode favorecer o letramento.

A instituição de Educação Infantil dará continuidade ao letramento das crianças, ampliando as experiências de interação com a linguagem oral e escrita das crianças. Como ser de linguagem, conforme Baptista (2015), desde bebês, as crianças iniciam sua história como leitores, a partir dos primeiros contatos com a linguagem oral.

A visão de Educação Infantil como etapa preparatória reflete o desconhecimento de professores, gestores institucionais e governamentais sobre o propósito desta primeira etapa da Educação Básica. Disso decorre a pressão para tornar as crianças aptas para aprender a ler e escrever ainda na Educação Infantil, gerando ideia de treino, preparação e prontidão como “algo próprio, natural” da pré-escola. Corsino (2013) atesta essa realidade que perdurou muito tempo:

Além da utilização de exercícios de prontidão, algumas pré-escolas tinham como objetivo um progressivo contato com as letras e seus traçados. A função da pré-escola era preparar as crianças para o ensino fundamental basicamente para serem alfabetizadas (CORSINO, 2013, p. 243).

As práticas de letramento são convertidas em atividades mecânicas, sem significado social de leitura, como cobrir traçados, copiar exaustivamente e memorizar sílabas. Essas práticas decorrem da antecipação do ensino da leitura e da escrita. São antecipados também a cobrança, o medo de errar, com a repressão do desejo de brincar e de falar.

Baptista (2016) ressalta que o papel da Educação Infantil não é de preparação, porque possui “um papel fundamental e específico em relação às crianças de zero a cinco anos de idade e ao seu direito de participar ativamente da cultura letrada, de se formar como leitoras e como autoras de texto” (BAPTISTA, 2016, p. 15).

Contudo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2017) reforça o papel preparatório atribuído historicamente à pré-escola, ao oficializar práticas que já aconteciam em seu interior (como, por exemplo, cópias, escritas descontextualizadas do nome das crianças etc.), afirmando que o processo formal de alfabetização deve começar na pré-escola. Desse modo, recaem de modo mais incisivo metas alfabetizadoras para a pré-escola. Mais uma vez, o governo federal, por meio de suas políticas e programas, agora,

materializado no PNAIC (BRASIL, 2017), contribui para revitalizar a ideia de que “o sucesso da Educação Infantil é contribuir para a alfabetização das crianças” (BRASIL, 2016j, p. 30).

A Carta às professoras da Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2018), documento escrito em prol do curso de formação de professoras de Educação Infantil para o trabalho com a leitura e a escrita, mostra que inclusão da pré-escola no novo PNAIC (BRASIL, 2017) desrespeitou os aspectos que baseiam o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: apoiar as crianças na apropriação da linguagem, promover leitura e escrita em situações significativas, estimular as crianças a terem relação com a cultura letrada, integrar oralidade e outras linguagens, favorecer a brincadeira e o acesso à literatura infantil. A referida inclusão é caracterizada, na Carta, como superficial, inconsistente e inadequada.

Uma ideia ainda muito associada à Educação Infantil, notadamente, à pré-escola, e que tem relação com a função preparatória, é a de que seria possível, por meio dela, a prevenção do fracasso escolar.

Sem dúvida, a escrita se tornou algo supervalorizado em uma sociedade letrada. Desse modo, a escola foi estabelecida como instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita. Quando as crianças não aprendem, são excluídas e levadas ao fracasso. A questão do fracasso escolar é bastante complexa e não pode ser compreendida de forma distante da realidade social, econômica e política. Remete à exclusão, inadequação, incompletude, incapacidades. De acordo com Charlot (2007, p. 14):

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das chances, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

A pré-escola compensatória (VIEIRA, 1996; GARCIA, 1993) é uma ideia que se baseia na teoria da privação cultural, em que as diferenças socioeconômicas e culturais determinam o sucesso escolar das crianças, ocultando a omissão política para os investimentos na educação (KRAMER, 2011). As desvantagens das crianças mais pobres em relação às mais favorecidas seriam intelectuais ou linguísticas e afetivas, por isso o uso de métodos pedagógicos para compensar e intervir precocemente nessas crianças.

A reflexão, a seguir, feita por Freire (2006, p. 46), é oportuna e ajuda também a compreender o letramento na Educação Infantil, no sentido de as crianças terem direito ao acesso à cultura sem serem rotuladas e condenadas ao fracasso:

O que me parece injusto e antidemocrático é que “a escola, fundamentando-se no chamado “padrão culto” da língua portuguesa, continue, de um lado, a estigmatizar a linguagem da criança popular, de outro, ao fazê-lo, a introjetar na criança um sentimento de incapacidade de que dificilmente se liberta. Nunca eu disse ou escrevi, porém, que as crianças populares não deveriam aprender o “padrão culto”. Para isso, contudo, é preciso que se sintam respeitadas na sua identidade, que não se sintam inferiores porque falam diferente. É preciso, finalmente, que, ao aprender, por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando o chamado padrão culto, se instrumentam para a sua luta pela necessária reinvenção do mundo.

Saviani (2012, p. 32) se posiciona contra a educação compensatória como teoria educacional, afirmando que “o caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização permite-nos compreender a estreita ligação entre educação compensatória e pré-escola”. O autor lança sua crítica ao asseverar que este problema deve ser combatido de frente, ao invés de tomar a pré-escola como “mecanismo de solução do problema”.

Esta pesquisa acredita que as crianças, como seres ativos, constroem uma relação com a escrita, e que o letramento faz parte desse processo. A criança estabelece uma relação com o saber. Assim: “não há saber sem relação com o saber. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal” (CHARLOT, 2007, p. 60, 61).

Charlot (2007, p. 63) explica que o saber existe em relação com o mundo, consigo e com os outros. A pré-escola (assim como a creche) pode influenciar positivamente a construção de uma relação positiva com este saber. As crianças se deparam com a necessidade da escrita, como afirma Charlot (2007, p. 66-67): “as crianças são confrontadas com a necessidade de aprender”. Vigotski (2001) atenta ainda para o desejo pela escrita¹².

O letramento, como uso social da escrita, pode representar um encontro positivo da criança com a escrita na Educação Infantil que, em relação à linguagem, “deve criar oportunidades para que [as crianças] brinquem com a língua oral e escrita”, assegura Baptista (2016, p. 11).

Finalizando a discussão sobre os pontos indicados, inicialmente, como “impasses” nessa Problematização, o texto abordará, agora, a (in) compreensão sobre o construtivismo.

O princípio do construtivismo se fundamenta na ideia de práticas diferenciadas na Educação Infantil e, desse modo, permite enxergar a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

¹² A Fundamentação Teórica inicia trazendo a aprendizagem da linguagem escrita na teoria de Vigotski, incluindo o aspecto do desejo.

Para explicar o construtivismo na Educação Infantil, entende-se que “a expressão “educação construtivista” advém das pesquisas de Piaget (1975; 1980), a qual comprovam que as crianças interpretam suas experiências nos mundos sociais e físicos e, assim, constroem seu próprio conhecimento, sua inteligência e seu código moral” (DEVRIES; EDMIASTON; ZAN; HILDEBRANDT (2004, p. 50).

Sobre esse tema, complementa Kishimoto (2013, p. 27): “a perspectiva construtivista dá a ideia de que as crianças estão construindo livremente seus próprios conhecimentos sobre a natureza do sistema de escrita”. As crianças constroem, mas é preciso que haja intencionalidades pedagógicas no contexto da Educação Infantil. A incompreensão acerca do construtivismo pode interferir nas práticas de letramento, limitando a interação das crianças com a escrita, dando lugar às práticas mecânicas de ensino da leitura e da escrita.

Muitos professores acusam o construtivismo pelo “fracasso escolar”, porque teria, supostamente, excluído os métodos de ensino da leitura e da escrita e na Educação Infantil.

De fato, o construtivismo tem sido confundido com “permissividade” para brincar “de qualquer jeito, sem supervisão da professora” e como “desordem” na rotina¹³. Daí a equivocada (in)compreensão de que a criança realiza “sozinha” a construção do conhecimento, sem necessitar de uma organização pedagógica. Uma ideia que acaba resultando na figura do professor como aquele que “é simplesmente alguém que observa, de maneira passiva, as crianças construírem conhecimento” (DEVRIES; EDMIASTON; ZAN; HILDEBRANDT, 2004, p. 51).

O construtivismo, muitas vezes, é concebido como pretexto de desorganização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, incluindo, as que envolvem letramento, que requerem também organização e intencionalidades.

É um erro pensar que proporcionar experiências com a linguagem escrita em contextos de interações e brincadeiras, as crianças ficariam em desvantagem na aprendizagem específica desse patrimônio cultural. Baptista (2010b, p. 7) destaca que “as aprendizagens que se processam antes dos seis ou sete anos não mais se consideram prévias, e, sim, integrantes e constitutivas do processo mesmo de alfabetização”.

Brincadeiras e interações não empobrecem as práticas pedagógicas. Campos (2008) denuncia que as crianças pobres, em creches e pré-escolas precárias, estão desfavorecidas de acesso às formas mais ricas da cultura popular brasileira. As práticas

¹³ Segundo Barbosa (2006), rotina na Educação Infantil é uma categoria pedagógica organizada e estruturada pelos professores de Educação Infantil para desenvolver o trabalho cotidiano junto às crianças.

empobrecidas se caracterizam por um “padrão empobrecido e despido de estímulos, com a presença de alguns elementos da cultura de massas, sem nenhuma crítica, em que as possibilidades do florescimento daquilo que se chama de cultura da infância são bastante limitadas” (CAMPOS, 2008, p. 41).

Para Kuhlmann Jr. (2007, p. 54), “a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor”.

Portanto, nenhuma prática na Educação Infantil, inclusive o letramento, que se afirme com a perspectiva construtivista, deveria ser caracterizada como prática pedagógica empobrecida na educação pública. Ao contrário, para o trabalho com as crianças necessita haver seriedade, refletida no planejamento e organização das experiências.

Como já referido nesta dissertação, o RCNEI (BRASIL, 1998) é um exemplo de publicação oficial que trouxe algumas incoerências para a Educação Infantil. Isso também foi expresso pelo documento no tocante ao construtivismo, ao abordar a ideia de “construção” sem base teórica, e limitar o currículo da Educação Infantil em áreas fragmentadas, negando a integralidade. Cerisara (2007, p. 37-38) destaca que o RCNEI (BRASIL, 1998) critica a versão escolar para creches e pré-escolas que empobrece a educação, mas acaba incorrendo no mesmo erro.

A experiência com a escrita precisa ser positiva para a criança. As crianças precisam sentir que a escrita é acessível, que possui funções social e comunicativa, que com ela se pode brincar e criar. Kramer (1985) assinala que para que as crianças possam aprender a ler e escrever, o professor precisa ajudá-las a acreditar nas próprias capacidades, construindo autoconfiança.

Aprender a ler e escrever se constitui um direito de todos e da criança. Na Educação Infantil, as especificidades da criança precisam ser respeitadas. O que as crianças têm garantido por lei, por exemplo, nas DCNEI (BRASIL, 2010), muitas vezes não acontece na prática. As práticas são baseadas no senso comum, ocorrendo na contramão das determinações oficiais.

O letramento vem a ser uma possibilidade de socialização de conhecimento e de maior inserção das crianças na cultura escrita. Nesta perspectiva, Saviani (2012, p. 88) comenta que “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento”.

A hipótese desta pesquisa foi a de que as concepções¹⁴ da professora sobre letramento na Educação Infantil repercutem em suas práticas junto às crianças. Então, as seguintes indagações foram formuladas:

1. O que pensam as professoras de pré-escola sobre letramento na Educação Infantil?
2. Que experiências de letramento promovem/oportunizam junto às crianças?
3. Com que objetivos realizam estas práticas?
4. Em que fundamentam suas práticas?
5. Estabelecem relação entre letramento e alfabetização? Como?

As referidas questões instigaram a pesquisa a fim de acrescentar elementos à discussão que já existe sobre o tema e provocar novas inquietações. Estas perguntas foram transformadas em objetivos que serão explicitados em seção posterior.

1.3 O envolvimento e a identificação com o tema da pesquisa

O objetivo desta sessão é apresentar um pouco as motivações que deram origem a esta pesquisa, registrando razões e emoções que marcaram a caminhada pessoal. O relato fala do envolvimento e identificação com o tema da pesquisa e enfoca aspectos da vivência familiar, escolar, acadêmica e docente.

Uma infância¹⁵ vivida no interior do Ceará, mas que não conheceu os horrores da seca. Houve liberdade e brincadeiras no quintal de casa, que era grande para receber os amigos da vizinhança e da escola, para brincar e fazer trabalhos escolares. Andar de bicicleta e brincar na calçada recordam um pouco esta infância da década de 1980/90.

Dentro de casa, não havia “ordem” na mesa da sala, sempre cheia de livros, cadernos e papéis do trabalho da mãe, bem como estantes com livros, revistas, jornais, enciclopédias, atlas que despertavam a curiosidade para a leitura, pois eram acessíveis para folhear. Também havia um acervo pessoal de livros de histórias infantis, revistas em

¹⁴ O termo “concepções” será utilizado para se referir à visão, pensamento, compreensão, entendimento, interpretação que os sujeitos elaboram sobre uma realidade, no caso desta, o letramento na Educação Infantil.

¹⁵ Esta vivência é distinta das que envolvem a seca, fome e pobreza do povo nordestino (sofrimento que chegou a atingir os antepassados). Na cidade, havia outras condições de infâncias afetadas pelas diferenças socioeconômicas, por exemplo, as crianças pedintes na porta de casa. Esta questão era sempre motivo de reflexão em casa, onde havia incentivo para estudar para garantir um “futuro melhor”.

quadrinhos e álbuns de figurinhas. Esta memória de brincadeiras e livros, certamente, edificou uma convicção de que brincadeira e letramento caminham juntos na infância.

Houve boas influências de leitura exercidas pelos pais que, como leitores constantes, propiciaram, aos quatro filhos, a prática da leitura em casa. Assim, entendia-se que ler e escrever fazia parte da vida cotidiana.

“Mainha” era um modelo de mulher e professora, defensora da alfabetização de crianças e profissional respeitada na cidade. Lecionou na pré-escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi supervisora da rede pública de ensino do Estado e professora do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). Prestou orientação pedagógica na área de alfabetização aos professores da escola onde seus filhos estudavam. Sua clara preocupação era como os professores enfrentavam os “problemas” da alfabetização.

O significado de ter uma mãe professora era motivo de orgulho. Seu modo de enfrentar adversidades não causou repulsa à profissão. A figura materna constituiu um referencial positivo da profissão docente, agregando valores para a escolha profissional: esforço, gosto pelo estudo, compromisso social e também amor. “Eu quero ser professora como a minha mãe”, era algo dito desde pequena.

Ser professora fez parte das brincadeiras de criança, imitando as “tias”. As formas de brincar reproduziam um ensino tradicional, afinal, era essa a escola que conhecia! As atividades imitadas costumeiramente eram cópia, ditado, leitura, prova e nota, atividades de gramática, sobras de desenho pronto para colorir e o recreio.

As redações no colégio idealizavam o professor como aquele que ensinava a ler e a escrever, que preparava o “conteúdo” e “transmitia” o conhecimento. Esta ideia foi mudada, ao conhecer o legado de Freire (2003), que afirma que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar condições para isso.

Na simplicidade da época, gostava-se da escola, lugar de aprender a ler e de fazer amigos, como ressaltado, na poesia, atribuída a Paulo Freire (2017):¹⁶ o “importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”!

¹⁶ O poema “A escola” é atribuído a Paulo Freire, mas de acordo com o site <http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes> (acesso em 28 de julho de 2017), foi escrito por outra pessoa com as ideias do educador.

O ingresso em uma turma de Jardim da Infância¹⁷ deu-se no final da década de 1980, em uma escola privada, subentendendo, que era melhor do que a pública. A intenção dos pais era oferecer aos filhos as oportunidades que não tiveram em uma vida de privações. Intenção semelhante à que Andrade (2007) também identificou em muitas famílias que depositam as expectativas nas instituições de Educação Infantil para um “encaminhamento de seus filhos para um futuro melhor e diferente do que eles tiveram para sua própria vida”.

A experiência do Jardim foi bastante limitada. A transição de casa para a escola gerou sensação de roubo da liberdade de brincar em casa, uma ruptura causadora de tristeza e saudade do lar. O espaço físico era estreito, uma casa pequena adaptada para escola e, por isso, desconfortável. Uma atividade marcante foi a cópia do nome completo várias vezes em letra cursiva. Não havia brinquedos, nem livros em quantidade suficiente como em casa. Eram condições mínimas de letramento para as crianças.

A recordação positiva de escola se deu a partir da “classe de alfabetização” até a conclusão do Ensino Fundamental. Foi um tempo saudoso de convivência com amigos e com professores, que apesar das limitações do lugar, da formação e da própria escola, eram “bons” profissionais porque incentivavam os alunos a estudarem.

Daí vieram os modelos de professora, além do materno, cujas lembranças (modos de se relacionar, falar e agir) foram lembrados durante as experiências de estágio. Conforme Gomes (2009, p. 68), a formação do professor começa na experiência estudantil, é construída desde o primeiro dia na escola e há “marcas que contribuem muito para as significações e as produções de sentido do que é ser educador”.

Um marco da infância foi a “festa de ABC”, que ocorria ao final da “classe de alfabetização”. A cultura local da pequena cidade valorizava, de forma exorbitante, tais eventos promovidos pelas três escolas particulares, que de certo modo concorriam entre si. As pessoas costumavam comparar qual delas fazia a melhor festa.

Para quem não aprendeu a ler e a escrever naquele ano, restava o consolo da festa para o ano seguinte. O sucesso era concebido mérito da escola, a repetência, por seu turno, era incompetência dos alunos. Andrade (2007, p. 230), refletindo sobre essa postura assumida pela escola frente ao “desempenho” estudantil, ressalta que quando há a responsabilização das crianças pelo seu sucesso ou insucesso, inclusive aprender a ler e a escrever, há desobrigação da escola e das professoras para um trabalho docente mais comprometido.

¹⁷ Nomenclatura atribuída às classes de Educação Infantil, com inspiração nas ideias de Froebel, criador dos Jardins de Infância na Alemanha. Froebel é considerado reformador pedagógico de seu tempo, ao valorizar a infância e trazer caráter humanista a respeito das crianças (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

O diploma de “doutor do ABC” simbolizava a inserção social e a garantia de um futuro prodigioso. É válido comemorar as conquistas das crianças, mas não é justo festejar ao mesmo tempo em que se exclui não só da festa, mas da própria escola e da sociedade, a maioria das crianças que não tinha acesso à escola ou que mesmo tendo acesso “não atingiam” o prodígio da alfabetização, o tal “sucesso”.

Por outro lado, vale questionar: o que as crianças tiveram de renunciar para se dedicar, quase que exclusivamente, à aprendizagem da leitura e da escrita? Ser “doutor do ABC” é de fato um mérito ou é resultado de um processo doloroso e pouco prazeroso para a maioria das crianças que conseguem se alfabetizar no “tempo certo”?

Ao longo da vivência escolar, as questões de leitura e escrita inquietavam. Na infância era comum ouvir pessoas dizerem que não gostavam de ler. O hábito de ler era algo penoso e ler na escola era ruim para muitos, talvez por ser ensinado um único tipo de leitura¹⁸, voltado para as provas. Mais tarde, na faculdade, compreenderia que na Educação Infantil a criança deveria desenvolver o prazer de ler. Freire (1997) afirmou que o gosto da leitura e da escrita deveriam ser estimulados desde a mais tenra idade.

Quando ocorreu a tradicional transição da 4^a para a 5^a Série do Ensino Fundamental¹⁹, a dificuldade com a leitura e escrita foi acentuada, pois daí em diante as provas exigiam interpretação de texto, não mais respostas “decoradas” do livro didático, como ocorria até a 4^a Série. Interpretar um texto e escrever com as “próprias palavras” era algo difícil. Antes, não havia tanto a prática de “pensar” sobre o texto. Os conteúdos eram memorizados para as provas, e por isso a 5^a Série passou a ser o “bicho papão” (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013). Estudar, para muitos, era um fardo²⁰.

De algum modo, essa prática de pensar sobre o que era lido já poderia ser vivenciada desde a Educação Infantil, mas não havia repertório variado de histórias nas escolas frequentadas, “cantinho da leitura”, nem atividades instigantes relacionadas aos contos, dentro de práticas de letramento que permitisse ampliar os modos de ler.

Não há recordação de textos reais no Jardim e na “classe de alfabetização”. A literatura infantil se limitava a poucos clássicos como Chapeuzinho Vermelho. Atividades

¹⁸ Kleiman (2001) critica um único tipo de letramento exercido na escola, o “modelo autônomo”, em que a escrita é vista com neutralidade, fora dos contextos plurais da sociedade.

¹⁹ O Ensino Fundamental era organizado em séries (1^a a 8^a série). Após a Lei Nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), a “lei de Nove Anos”, a organização passou a ser em anos (1^o ao 9^o ano).

²⁰ Sobre este sentimento causado pelo ato de estudar, Freire (1997, p. 25-26) afirma: “pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação”.

visando ao desenvolvimento da coordenação motora fina e o uso de cartilhas caracterizavam as práticas pedagógicas. À época, as possibilidades da vida doméstica supriam esta falta, mas, certamente, não eram condições iguais para todas as crianças.

Com a mudança para Fortaleza para cursar o Ensino Médio (E.M.), tendo o vestibular em vista, perguntavam frequentemente: “vai fazer vestibular para quê?” A resposta “Pedagogia ou Letras, para ser professora de crianças”; causava espanto. “Tão estudiosa, porque não tenta Direito, Medicina, Psicologia, Enfermagem?” Recomendavam alguns familiares e amigos. Estes eram os cursos mais concorridos comparados à opção feita. Tais perguntas refletiam uma ideologia que exaltava algumas profissões em detrimento do professor da Educação Básica. Refletiam também a ideia de que a professora de crianças não precisa ser estudiosa. Por outro lado, há de se considerar também que:

Elementos como desvalorização e desprestígio social, péssimas condições de trabalho, salários baixíssimos, falta de interesse dos alunos e o desrespeito com o professor são alguns dos elementos que agravam a visão que se tem do professor [da profissão docente] hoje em dia (FERNANDES; SILVA; PONTES, 2012, p. 4).

O vestibular da Universidade Federal do Ceará (UFC) exigia uma prova específica de História e Geografia para o curso de Pedagogia. No renomado colégio onde cursava o E.M. não foram oferecidas aulas específicas de Geografia, pois se entendia que era uma “matéria fácil”. As aulas foram reivindicadas e atendidas, mas logo foram suspensas pela pouca quantidade de estudantes que se interessaram. O colégio alegou que era um “gasto” desnecessário investir em poucos alunos. Foi perceptível o desprezo pela Geografia, com a criticidade e consciência política que esta ciência é capaz de proporcionar, para além do estudo do espaço geográfico, como também o desprezo pelo curso de Pedagogia, que não estava entre os cursos mais procurados²¹.

Na universidade foi possível ampliar a visão que se tinha de educação e perceber de forma mais nítida a questão das lutas pelos direitos sociais. Algumas greves durante o percurso contribuíram para que percebesse que a educação é um direito, por isso as pessoas precisam reivindicá-la ao Estado. Isto também inclui a Educação Infantil.

²¹ A concorrência para o vestibular da UFC no ano de 2001 pode ser conferida no site <http://titan2.ccv.ufc.br/newpage/vtb/2000/vconco00.php>. Alguns cursos como Enfermagem (14.288), Direito (24.467), Psicologia (26.217), Medicina (19.567) eram bem mais concorridos, se comparados aos cursos de Pedagogia (6.571) e Geografia (7.983). Entre parênteses está indicado o número de concorrentes para uma vaga no curso, de acordo com as vagas ofertadas. Quanto menor a numeração, menor era a concorrência. Acesso em 27/08/2017.

Por meio da disciplina optativa Pedagogia de Paulo Freire foi possível conhecer mais sobre este educador brasileiro reconhecido internacionalmente e apropriar-se de sua visão de educação crítica e humanista. Embora a infância não fosse seu foco, foi possível estabelecer relações entre suas ideias e a educação das crianças (possuidora de dimensão ética e política), imprescindível a toda professora. Este educador demonstra sensibilidade e respeito quanto ao modo de se referir às crianças.

A disciplina de Literatura Infantil propiciou pela primeira vez o contato com a palavra letramento e seu significado, a partir das contribuições teóricas de Soares (2012). A disciplina abordou aspectos que motivaram o trabalho junto às crianças: contação de histórias, literatura infantil brasileira, os gêneros textuais na escola, a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

A primeira experiência profissional ocorreu por meio do Programa de Extensão Alfabetizar-se, um projeto de alfabetização de jovens e adultos, da Pró-Reitoria de Extensão da UFC. Na ocasião, houve um curso teórico para os alfabetizadores (bolsistas), cuja temática era alfabetização e letramento. Este Programa proporcionou a experiência de assumir uma turma como professora alfabetizadora de um grupo de adultos operários da construção civil, composto por pedreiros e auxiliares de pedreiros, todos homens.

Ser alfabetizadora de adultos exigiu enfrentar uma realidade específica deste contexto, em que os alunos eram trabalhadores durante o dia e apenas dispunham do horário noturno para frequentar as aulas. Assim, restou o desafio de sair de casa à noite para ministrar aulas no local da obra, onde o acesso se dava por meio de ônibus que passava por terminal rodoviário na ida e na volta, por causa da longa distância de casa.

Este deslocamento já era comum para muitas pessoas moradoras da cidade grande, contudo, foi algo ousado para uma estudante egressa do interior. Na época, devido à condição de mulher, sentia-se vulnerável diante do risco de violência urbana, tinha medo de sair sozinha à noite e enfrentar uma cidade ainda desconhecida.

A família sugeriu esperar uma oportunidade de estágio em uma escola próxima de casa durante o dia. Mas, o engajamento na universidade tinha um valor muito especial. Após as aulas, os próprios operários acompanhavam a professora até a parada do terminal de ônibus como forma de demonstrar cuidado com ela, o que a enchia de orgulho.

Nos encontros semanais do Programa, cada bolsista narrava suas experiências com grupos diversos de alunos que eram atendidos em diferentes âmbitos: Organização Não

Governmental (ONG), construção civil, igrejas, comunidades de bairro²². Um pouco do sentimento vivido na experiência de alfabetizar adultos pode ser entendido por meio do trecho do livro *Alfabetizar-se*: “tudo o que essas pessoas me ensinaram, com suas falas, produções textuais e silêncios valeram mais do que os livros... pois com elas aprendi o sentido de ser aquilo que escolhi ser: um educador” (MATHIAS, 2007, p. 114).

Vislumbrando as práticas de letramento na escola com crianças, sucedeu um estágio em uma escola privada em Fortaleza, reconhecida como construtivista e inclusiva. Embora o foco do estágio fosse o acompanhamento das crianças público-alvo de necessidades especiais (auxiliando a professora no trabalho de inclusão na sala regular), foi importante observar o trabalho cotidiano das professoras e as práticas de letramento com as crianças.

Este período coincidiu com a realização do Estágio Supervisionado da graduação em uma escola pública municipal. Havendo interesse pela “classe de alfabetização”, houve direcionamento para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Não havia como deixar de perceber algumas diferenças no trabalho desenvolvido nas duas escolas em muitos aspectos, especialmente, quanto aos modos de promover o letramento das crianças.

O estágio na escola pública foi desafiante porque se deparou com a postura da professora do 1º Ano, que parecia indiferente às crianças e à presença da estagiária, não manifestando apoio algum durante o estágio. Segundo ela, o estágio só servia para ter a nota e passar na faculdade, e que, na prática, as atividades escolares são feitas “de qualquer jeito”. Como iniciante na profissão docente, ficava a pensar como eram organizadas as práticas de letramento e como as crianças estavam sendo estimuladas a ler e escrever.

Estagiar na escola pública foi imprescindível para confirmação da escolha pela docência. Conforme Gomes (2009, p. 67), o estágio é “uma atividade de aproximação com o campo profissional” e configurou “um passo importante na construção da identidade profissional”.

A motivação pela docência se fortaleceu pelo convívio com as crianças, pelo apoio da professora da disciplina de estágio, dos colegas e também pelo apoio materno, que incentivava a continuar e a não desistir diante das dificuldades. Era animador ver as crianças

²² O público-alvo do Programa eram homens, mulheres, jovens, pessoas idosas que nos diversos caminhos da vida não conseguiram ser alfabetizados.

gostando de participar das atividades “diferentes”,²³ em círculo, diferentes do cenário observado com carteiras em filas e fazendo cópias da lousa.

Após a formatura, foi difícil conseguir emprego nas instituições privadas, que exigiam experiência concreta de professora e consideravam o estágio insuficiente. Então, ocorreu a busca por um curso de especialização visando qualificação para o mercado de trabalho. O curso de Especialização em Alfabetização de Crianças, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), possibilitou a abertura de novos horizontes: a experiência em outra universidade, aprofundamento teórico, elaboração de monografia (o curso de Pedagogia ainda não exigia).

Houve muito incentivo para o trabalho docente junto às crianças por parte das professoras do curso. O convívio com as colegas do curso que já eram professoras alimentou a expectativa para trabalhar. A monografia foi um estudo sobre letramento de crianças na Educação Infantil; daí decorre também o interesse em realizar uma pesquisa mais consistente no Mestrado.

Posteriormente, houve um fortalecimento da identificação docente com a Educação Infantil em decorrência da aprovação em um concurso público para professor substituto do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), instituição vinculada ao curso de Economia Doméstica (UFC), do Centro de Ciências Agrárias/UFC²⁴.

Nessa instituição, foi possível ver um elo maior entre teoria e prática devido ao diferencial de trabalhar e de estudar. Assim, ineditamente, no Ceará, se trabalhava um turno com as crianças e o outro era dedicado ao planejamento pedagógico e ao estudo teórico²⁵. Desse modo, houve contato com um conjunto de ideias como: concepção de criança como ser participativo de sua aprendizagem, com as ideias relacionadas à experiência em Educação Infantil provenientes de Reggio Emilia na Itália, o trabalho com projetos na Educação Infantil, o valor da oralidade e da escuta da criança, a valorização do desenho e da grafia da criança, as áreas diversificadas, o faz de conta, o brincar livremente, o olhar atento aos interesses da

²³ As atividades “diferentes” são as que foram propostas às crianças durante o estágio, como jogo de sílabas para formar palavras, palavras cruzadas, bingo de letras, histórias, uso de fichas de palavras e do nome próprio. Foram caracterizadas como “diferentes” porque não foi visto nada semelhante durante a etapa de observação do estágio, apenas as crianças preenchendo lacunas do livro didático ou copiando palavras da lousa.

²⁴ O NDC, como um Projeto de Extensão, durante mais de 25 anos, dava suporte às disciplinas relacionadas ao desenvolvimento da criança deste curso, segundo Pereira e Silva (2015). Depois, em 2013, se tornou UUNDC, Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança, sendo, então, reconhecido como instituição de Educação Infantil pertencente a UFC, vinculada ao Centro de Ciências Agrárias.

²⁵ Estudar e trabalhar como prática institucional é algo inédito porque a maioria das escolas e instituições não realiza esta prática. Normalmente, os dois turnos são destinados à docência em sala de aula, no âmbito municipal e privado.

criança, a documentação das atividades. Ressalta-se a vivência do letramento no lugar de alfabetização.

O trabalho nesse lugar se apresentou como uma oportunidade de fazer ligação com as disciplinas cursadas na graduação em Pedagogia, relacionadas à Educação Infantil, que na época eram optativas: Fundamentos da Educação Infantil, Literatura infantil e educação da criança, Psicomotricidade e O brinquedo como mediador do desenvolvimento.

Posteriormente, ocorreu a aprovação em concurso para professor efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza, passando a atuar no contexto mais amplo da educação pública municipal. A nova jornada exigiu adaptação e desenvolvimento de estratégias para realizar o trabalho. Passara a trabalhar os dois turnos em sala, entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, lidando com faixas etárias diferentes e propósitos distintos.

Como docente da rede municipal, houve participação nas formações continuadas²⁶ para professores, organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). As formações de Educação Infantil enfocavam as DCNEI (BRASIL, 2010), com objetivo de difundir as experiências do artigo 9º da Resolução Nº 5/2009 do CNE/CEB (BRASIL, 2009b), em vista de se repensar as práticas pedagógicas. Em muitos momentos se discutiu as práticas de letramento.

Com o desejo de continuar em formação veio a decisão de fazer o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil²⁷, voltada para os professores da rede pública. A oportunidade de estudar algo totalmente voltado para a prática de interesse poderia subsidiar ainda mais o trabalho docente. Esta nova especialização representava um ideal em favor das crianças e o retorno à Faculdade de Educação da UFC, vislumbrando o ingresso no curso de Mestrado.

Neste percurso, semelhante ao que ocorreu no curso de especialização anterior, conviver e trocar conhecimentos e experiências com professoras de Educação Infantil compôs um conjunto de amizades e identificações. Os ânimos eram nutridos frequentando as aulas à noite e aos sábados para vencer os desafios de trabalhar e estudar. É preciso ressaltar a força desse grupo de mulheres (professoras, coordenadoras e gestoras) que se empenhava para

²⁶ As formações ocorriam em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), com o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), voltada para o 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental e para o eixo de Educação Infantil.

²⁷ Curso de pós-graduação *lato sensu* de modalidade presencial, versão 2013, inserido no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (IES) e as Secretarias Municipais de Educação.

multiplicar e consolidar uma nova visão de Educação Infantil. Todas as disciplinas contribuíram para um aprendizado inestimável.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi um estudo acerca da autoestima da criança na Educação Infantil. Neste trabalho, foi apontado o letramento como uma das possíveis contribuições para a formação da autoestima positiva da criança.

Após quatro anos trabalhando na rede municipal, ocorreu o retorno à UUNDC, por meio de concurso para professor efetivo. Ser professora efetiva do lugar onde foi a primeira e marcante experiência como pedagoga formada e como professora de Educação Infantil é de imenso valor. O engajamento na universidade fortalece ainda mais a motivação para o Mestrado.

Este relato mostrou então, que a escolha pela docência não foi por acaso, não se tratou da profissão “marquise” descrita por Freire²⁸ (1997). Ainda de acordo com Freire (1991, p. 58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

A afirmação de Oliveira-Formosinho (2002, p. 42) traduz todo este caminho narrado: “o desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir”. O desejo de ser professora e as experiências pessoais permitiram construir a identidade docente, primeiramente como alfabetizadora, depois como professora de Educação Infantil.

Foi nesse percurso de tornar-se professora de Educação Infantil que o tema letramento foi surgindo e se consolidando como objeto de interesse.

1.4 Por que mais um estudo sobre letramento na Educação Infantil?

A intencionalidade desta seção é (re)afirmar a necessidade desta pesquisa, justificando por que investigar práticas de letramento na Educação Infantil e por que mais uma pesquisa na pré-escola. Enfrentar este tema é necessário, pois: “o foco nos processos de apropriação da linguagem escrita pela criança suscita muitas questões para a prática pedagógica” (BRASIL, 2016g, p. 32).

²⁸ A profissão marquise é a que se permanece enquanto a “chuva passar”, quando se é professor porque não tem nada melhor no momento para trabalhar.

Foi imprescindível investigar o tema letramento na Educação Infantil, especialmente, porque o fenômeno ocorre na educação das crianças até cinco anos. Como explica Baptista (2010b, p. 13): “a aprendizagem da língua escrita é um desses conhecimentos que muito precocemente invade o território das crianças e lhes desperta a atenção”.

No contexto da Educação Infantil, é discutido o que deve ser feito e o porquê dessas ou daquelas práticas. Desse modo: “refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional” (BRASIL, 2009c, p. 8). Foi então, necessário conhecer concepções subjacentes às práticas de letramento.

Assim, esta pesquisa ratifica que:

Não se trata de preparar a criança para ler e escrever num momento subsequente, atribuição que se conferiu à educação infantil durante algum tempo atrás. Trata-se de garantir à criança a participação na cultura letrada, mesmo antes de ela ser capaz de compreender as relações entre grafemas e fonemas (BAPTISTA, 2010b, p. 12).

Não é tarefa simples compreender como a criança se apropria da linguagem escrita, conforme explica Baptista (2010b, p. 11): “o reconhecimento da complexidade inerente ao processo de apropriação da linguagem escrita explicitou os desafios que a criança enfrenta para se apropriar desse sistema de representação”.

É preciso compreender de forma urgente que as crianças vivenciam um longo caminho para aprender a linguagem escrita porque se trata de um sistema simbólico. Esta concepção é baseada em Vigotski (2007) e contraria os moldes antigos de se ensinar a ler e escrever como uma mera técnica.

Letramento é um tema complexo, um fenômeno que surgiu em uma sociedade dinâmica. Vive-se intensas transformações como as “mudanças tecnológicas, científicas, religiosas e políticas, o que vem causando alterações no comportamento humano” (BRASIL, 2009c, p. 11). Essas mudanças interferem na educação das crianças e é importante pensar sobre isso.

A realização de mais uma investigação sobre letramento na Educação Infantil, com destaque para as práticas desenvolvidas na pré-escola pode acrescentar novas reflexões acerca do tema.

Atualmente, é vivido um contexto de reafirmação da política de Educação Infantil, da sua identidade construída, historicamente, e de defesa do direito à educação pública,

gratuita e de qualidade, que contribua para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

A publicação “Dialogando com as famílias: a leitura dentro e fora da escola”²⁹ (BRASIL, 2016j) reconhece uma expectativa das famílias, ligada à sobrevivência e ao bem-estar das crianças, em que a pré-escola previne o fracasso escolar. De acordo com este documento: “saber ler e escrever consiste na principal expectativa de aprendizagem” por parte das famílias (BRASIL, 2016j, p. 26). O documento aposta na parceria/interação com as famílias para superar o desencontro entre o propósito da Educação Infantil e os anseios do mundo competitivo.

Como já referido, as DCNEI (BRASIL, 2010) representam um marco legal de identidade e currículo para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. As DCNEI determinam uma renovação das práticas a fim de que se garantam às crianças experiências diversas que contemplem o desenvolvimento infantil de forma integral e promovam aprendizagens. Esta lei traz a intenção de que as práticas respeitem o direito das crianças de terem experiências significativas de desenvolvimento e aprendizagens.

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), a Educação Infantil está revendo concepções sobre a educação coletiva de crianças “e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2009a, p. 2). Assim, designa que para as crianças de quatro e cinco anos, deve haver garantia de práticas “que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 2). O letramento pode estar incluído nessas práticas de aprendizagens.

Esta articulação também está relacionada ao processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em que a aprendizagem da língua escrita se evidencia. Em razão disso, seria muito importante que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pudessem refletir sobre o letramento para compreender as práticas na pré-escola ao invés de esperar a prontidão das crianças.

É necessário estudar sobre as práticas de letramento na pré-escola para esclarecer as dúvidas recorrentes, superar dicotomias e equívocos. Nesta perspectiva, Ferreiro (2011, p. 39) reflete que:

²⁹ A publicação é um dos volumes da Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016b).

Necessitam redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia.

De acordo com Ferreiro (2011), a ideia não é ensinar a ler e escrever na Educação Infantil, porém, permitir que a criança aprenda, entrando em contato e interagindo com o objeto (a língua escrita). Neste sentido, esclarece que:

Não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver o professor ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos, para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos (FERREIRO, 2011, p. 40).

A nova ideia é que as práticas sociais de linguagem oral e escrita integrem o cotidiano das crianças, em perspectiva de experiência, não de prontidão. As crianças precisam ter acesso à cultura e à linguagem.

Mas, ainda se faz necessário a realização de mais pesquisas e formação de professores para que haja a superação de perspectivas tradicionais que negam as interações e as brincadeiras nas práticas pedagógicas em contextos de educação coletiva. Ainda decorrem dúvidas de ordem prática, de como concretizar experiências de letramento no dia a dia com as crianças. É preciso considerar as especificidades das crianças sem esquecer a importância do letramento.

Tudo isso requer uma reflexão a fim de “evitar o risco de fazer da Educação Infantil uma escola “elementar” simplificada” (BRASIL, 2009c), ou seja, que priorize formas de ensino da escrita e que deixe em segundo plano as relações, as interações, as brincadeiras, os afetos. Essas questões são muitas vezes tratadas com superficialidade nas instituições que as crianças frequentam.

Conforme afirmam Kramer, Nunes e Corsino (2011, p.75): “a educação é um campo de disputa”. Neste sentido, as autoras alertam para o risco de haver novamente uma cisão entre creches e pré-escolas. Torna-se urgente preservar a pré-escola, pois há um cenário de investidas contra ela em nome do direito à alfabetização. É necessário assegurar esta fase, que está inserida na Educação Infantil, já que as crianças de seis anos já foram para o Ensino Fundamental.

Há ainda outras condições que precisam ser pensadas, em vista de uma educação integral que envolve também o letramento. Kramer (1985) já havia descrito condições da pré-escola que dificultam a alfabetização (entendida como processo e não prática forçada): a ênfase na formação de hábitos de rotina que consomem grande parte do tempo (“comer, lavar as mãos”); as atividades sem sequência para preencher o tempo; falta de espaço para as crianças falarem da sua vida; atividades de desenho e pintura sem exploração da linguagem nas histórias e conversas; qualificação precária do professor; falta de material, merenda e espaço físico; número excessivo de crianças por turma.

Essas condições ainda persistem, apesar de muitos avanços. Ainda configuram questões que tornam complexo o tema de letramento, mas que precisa haver o enfrentamento.

Embora o analfabetismo não seja tema deste projeto, reconhece-se vergonhosamente que este fato faz parte da história brasileira. Em um estudo sobre letramento que se pretende realizar, não se pode ignorar que “a questão do analfabetismo é, inegavelmente, uma questão política e uma questão econômica, embora isso precise e seja realmente negada pela ideologia dominante” (FREIRE, 1989, p. 193).

Mesmo que esta pesquisa seja sobre Educação Infantil, esta contextualização de desigualdade social não a responsabiliza pelo analfabetismo, mas amplia a visão sobre o que envolve aprender a ler e a escrever. Ainda há crianças que não conseguem apropriar-se da escrita e incidem num caminho de exclusão ao longo do Ensino Fundamental.

A perspectiva de letramento aqui trazida insiste que não é antecipando uma prática de alfabetização que o problema do analfabetismo será solucionado. Entretanto, a Educação Infantil possui um papel fundamental na formação de crianças leitoras e de inserção desses sujeitos na cultura letrada, conforme Baptista (2010, p. 7).

Letramento é um tema atual, amplo e multifacetado como já explicitado. Estudá-lo não foi fácil, pois necessitou ser investigado com muita sensibilidade e cuidado.

Não foi tarefa simples selecionar pesquisas sobre o assunto, que possui semelhanças com alfabetização, conforme mostrou o mapeamento de pesquisas sobre letramento na Educação Infantil, no período de 10 anos (2006 a 2015), que será apresentado no capítulo que enfoca o estado da arte para esta dissertação.

A perspectiva maior do letramento é que as crianças tenham acesso à cultura escrita ao mesmo tempo em que são respeitadas no direito de serem crianças e de brincar.

1.5 Objetivos

OBJETIVO GERAL

Analisar as concepções de professoras de pré-escola acerca de letramento na Educação Infantil e sua relação com as práticas desenvolvidas junto às crianças no contexto de uma instituição pública municipal de Fortaleza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- I. Entender a visão de professoras de pré-escola sobre letramento na Educação Infantil;
- II. Caracterizar a rotina de turmas de pré-escola a fim de identificar as práticas de letramento desenvolvidas com as crianças;
- III. Analisar os objetivos atribuídos por docentes de pré-escolas às práticas de letramento que desenvolvem com as crianças.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Algumas contribuições de Vigotski sobre a aprendizagem da linguagem escrita

Esta sessão inicia a fundamentação teórica desta pesquisa, em primeiro lugar, ressaltando a pré-história da linguagem escrita. Destaca, ainda, a importância da brincadeira e da experiência pré-escolar para a aprendizagem da escrita e para o letramento, que fazem parte do desenvolvimento cultural da criança. Estes recortes teóricos provêm da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento humano, na teoria de Vigotski (2007; 2008).

Refletir, pois, sobre estes conceitos reforça a compreensão de que a criança é um ser social, participante da cultura e que a Educação Infantil deve propiciar também experiências de aprendizagens relacionadas à linguagem escrita.

Vigotski (2007) concebe a linguagem escrita como um sistema particular de símbolos e signos, que faz parte do desenvolvimento cultural da criança. Esses signos são inerentes à vida social, às relações e instituições existentes, que passam a ser simbolizadas na linguagem escrita.

Desse modo, considera que a aprendizagem da linguagem escrita é mais do que a aquisição de habilidades técnica e motora. Sendo, pois, a linguagem escrita algo complexo e que ultrapassa o aspecto da técnica, a criança não poderia aprendê-la de forma mecânica e sem significado para si.

A pré-história da linguagem pressupõe o desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico da própria criança, segundo Vigotski (2007). Refere-se ao processo de como a criança constrói seu próprio percurso de compreensão da linguagem escrita, como percebe a necessidade da escrita, como caminha até chegar a dominá-la de modo convencional. A partir desta perspectiva, o autor critica quaisquer formas mecânicas de se ensinar a ler e a escrever; para ele, quando se procede assim, não se está ensinando a linguagem escrita.

O treinamento artificial imposto à criança desconsidera sua individualidade e a própria linguagem escrita como algo “vivo”. A crítica ao ensino mecânico também é encontrada em Freire (1997), que afirma que ler e escrever são processos complexos e não são atos mecânicos; por isso as crianças devem ser incentivadas para o gosto de ler.

Esta concepção sobre a aprendizagem da escrita se reflete no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 (BRASIL, 2009a, p. 15), que disserta, brevemente, sobre o trabalho com a língua escrita:

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

A experiência escolar é valorizada por Vigotski (2007, p. 127), que salienta sua importância para a pré-história da linguagem escrita e ressalta que é preciso pensar sobre “o que leva as crianças a escrever, entendendo as etapas importantes pelas quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e sua relação com o aprendizado escolar”.

Para este autor, a pré-história da escrita é algo intrínseco à experiência pessoal, iniciando com o gesto, e em meio às interações, assim, o significado é reconstruído socialmente por cada sujeito imerso na cultura. A criança, inserida no meio social permeado de signos, começa a atribuir sentido aos gestos, como o próprio autor assim explica: “o próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (VIGOTSKI, 2007, p. 130).

Outro precursor dos signos escritos são os rabiscos e desenhos das crianças, que passam a se constituir representação dos gestos e da realidade. Vigotski (2007) afirma que os desenhos são acompanhados pelos gestos e dramatizações da criança. O desenho tem por base a linguagem verbal e é considerado como estágio preliminar para o desenvolvimento da linguagem escrita. O desenho é um simbolismo de primeira ordem e a escrita, de segunda ordem. A escrita é de segunda ordem porque ela representa algo que já é representado, que é fala como entidade real.

A criança aprende a atribuir significados ao desenho, e depois à escrita, usada socialmente. O autor explica este processo: “assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto” (VIGOTSKI, 2007, p. 133).

Vigotski (2007) e Luria (1929) teorizam que a criança faz uma descoberta de que, dentre as “coisas” que desenha, também pode “desenhar” a fala. A criança, então, desenha

antes as “coisas” e prossegue para o desenho das “palavras”, seguindo do símbolo falado ao símbolo escrito. Ambos descrevem a evolução gradativa do gesto ao signo: “simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos” (VIGOTSKI, 2007, p. 139).

Vigotski (2007, p. 137) explica que o desenho da criança evolui para a linguagem escrita; há uma mudança da escrita “pictográfica para uma escrita ideográfica”³⁰. Destaca, ainda, que a oralidade acompanha o desenho, causando impacto, por exemplo, quando a criança utiliza a fala para explicar e detalhar o significado do desenho. Enfatiza, ainda, que na prática, ou seja, na experiência escolar, a transição para a escrita é processual.

Todas estas proposições de Vigotski (2017) dão suporte teórico para os processos de letramento e aprendizagem da escrita, pois, primeiramente, a criança se apropria do sentido da escrita. Quando consegue apropriar-se da escrita, este processo tem continuação nas práticas escolares e sociais. Essas proposições reforçam também a compreensão de que o processo de aprendizagem da escrita é consequência das experiências vividas pelas crianças nas interações com a língua e a cultura.

O desenvolvimento da função simbólica das crianças por meio do faz de conta influencia também a aprendizagem da linguagem escrita. Na brincadeira, as crianças representam e atribuem significados, exercendo a capacidade simbólica. Na visão de Vigotski (2007), as crianças representam situações e realidades na brincadeira, semelhante ao que acontece na linguagem escrita, que também é um instrumento representativo.

Explicando a importância da capacidade de simbolizar da criança, Vigotski (2007) ressalta que na idade pré-escolar, a criança cria e utiliza a brincadeira para resolver tensões e suprir desejos em um mundo imaginário. Ele explica a importância da imaginação para a criança: “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente” (VIGOTSKI, 2007, p. 109). E complementa que “a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (VIGOTSKI, 2007, p. 124).

Vigotski (2007, p. 134) sintetiza a importância da brincadeira como sedimento para a aprendizagem da linguagem escrita, ao afirmar que “a representação simbólica no brincar é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce,

³⁰ Escrita pictográfica é a escrita em forma de desenho, de modo que a criança atribui significado a ele, quando quer “dizer” algo com o desenho; escrita ideográfica é a escrita social convencional, por meio das letras, “em que as relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos” (VIGOTSKI, 2007, p. 137).

atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita”. De acordo com este autor, a pré-história da linguagem escrita constitui um processo unificado do desenvolvimento da linguagem escrita, em que atuam o faz de conta, o desenho e a escrita.

Também há uma relação entre letramento e brincadeira, que permeia as vivências e construções infantis (KISHIMOTO, 2013).

Em sintonia com as teorizações vigotskianas sobre a-pré-história da linguagem escrita, Kishimoto (2013, p. 36) esclarece:

a passagem do brincar para o letramento, que é um processo individual, diferente para cada criança, remete para a necessidade de oferecer, ao mesmo tempo, o brincar livre e o dirigido, com mediações do ambiente, com materiais, brinquedos e cenários para que cada criança possa utilizar sua liberdade de ação, utilizar sua agência, seu controle interno em conjunto com mediações culturais para efetuar essa passagem.

A mesma autora destaca, ainda, que os gestos, o desenho e a brincadeira são essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita e, portanto, a compreensão deste processo permite ao professor criar oportunidades e organizar experiências para que as crianças possam brincar e desenhar na Educação Infantil.

A pré-história da linguagem escrita se integra ao desenvolvimento cultural da criança. O processo de aprendizagem da leitura e escrita na Educação Infantil poderia somar-se, portanto, a um conjunto de experiências culturais a ser oferecido às crianças nas creches e pré-escolas que frequentam, pois a linguagem escrita "viva" não será aprendida de maneira artificial, mas de forma dinâmica e real como algo que faz parte da própria vida da criança. Para isso, é necessário que a criança esteja envolvida com a "essência" da língua escrita.

É oportuno atentar que o envolvimento da criança com a linguagem escrita acontece de modo processual, sendo necessário que haja uma continuidade. Na aprendizagem inicial da linguagem escrita, é primordial o sentido/significado para a criança, ao invés da habilidade manual. Assim, ela precisa se apropriar da linguagem escrita, construindo significado, como um valor social, sentindo e percebendo que ler e escrever são ações culturais e presentes na vida (VIGOTSKI, 2007).

De acordo com Soares (2012), na Educação Infantil, o envolvimento da criança com a escrita deve acontecer por meio das experiências de letramento como uso social da escrita. Além disso, é fundamental que a linguagem oral e escrita seja “trabalhada” de forma integrada a outras linguagens. O Parecer CNE/CEB N° 20/2009 (BRASIL, 2009a, p. 15) confirma que as linguagens se inter-relacionam e que a Educação Infantil deve:

garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

Assim, o processo de aprendizagem da linguagem escrita não acontece no vazio, mas em contexto cultural e, portanto, a Educação Infantil pode ser um rico contexto para as crianças se desenvolverem culturalmente. O letramento se torna visível como prática social, quando se apresenta a leitura e a escrita às crianças como necessidades sem pressa.

Vale destacar que Vigotski (2007) não é contrário à possibilidade de ensinar a leitura e escrita em idade pré-escolar, porque enxerga nas crianças a capacidade de ler e escrever, como seres sociais que interagem de muitas formas, inclusive, com a linguagem verbal. Ensinar a língua escrita e as letras é algo também necessário, no entanto, ele se opõe, como já mencionado, à forma mecânica e arbitrária de ensino que é imposta às crianças.

Para Vigotski (2007, p. 143), essa forma as “entedia” e “as personalidades não se desabrocham”, o que leva a entender que se a escrita for imposta, limita a expressão da criança. Isso se dá não apenas porque a criança fica chateada, mas também porque dessa forma (mecânica, descontextualizada, imposta, substitutiva à brincadeira), a criança não apenas deixa de perceber para que serve de fato a escrita, e assim não tem o desejo de se apropriar desse objeto de conhecimento, como constrói outros significados sobre o seu uso, associados ao castigo, premiação, “moeda de troca”, entre outros, como verificaram Oliveira (2018), Cruz (2007), Silva (2007).

Vigotski (2007, p. 144) adverte que a escrita precisa ser algo de que a criança necessite e deseje, para tanto, “deve ter significado para as crianças, (...) uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”.

A escrita precisa ser apresentada à criança como algo vivencial a ser cultivado, necessário, significativo. A escrita também precisa ser somada à qualidade da brincadeira, podendo fazer parte dela. Vigotski (2007, p. 144) assegura, então, que as crianças: “devem sentir a necessidade do ler e de escrever no seu brinquedo”. O autor enfatiza que na brincadeira, a criança pode utilizar a escrita. Assim, de acordo com o teórico, desenhar e brincar seriam os verdadeiros “estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças”.

Vigotski (2001) mostra a importância do desejo da criança pela escrita e chama de sentimentos intelectuais a curiosidade, o interesse, a admiração. Essas duas dimensões, necessidade e desejo indicam que o sentimento da criança precisa ser acolhido, como explica: “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (VIGOTSKI, 2001, p. 146).

Para Vigotski (2001), o ponto de partida para qualquer trabalho educativo é o interesse e que a emoção é um importante agente para a aprendizagem. A criança precisa ter o desejo de se apropriar da escrita, pois sem desejo não há como realizar o ato mental. Ela aprende e interage melhor com a escrita quando passa a desejá-la. As crianças encontram na escrita uma forma de expressão do mundo simbólico, ao entender esta prática social.

Quando se desconsidera o aspecto emocional, prevalecendo a insensibilidade na educação, Vigotski (2001) afirma que há insensibilização do mundo, esterilização do sentimento e o ensino perde o colorido emocional.

Necessidade e desejo sugerem que as práticas de letramento sejam atrativas, instigantes, alegres, implicando o reconhecimento dos ritmos individuais das crianças.

Há, então, muitos “ganhos” para a criança quando ela tem acesso a experiências que lhe possibilitem o exercício dos usos e funções da linguagem verbal (oral e escrita), cuja interação contínua permite à criança conhecer a si e ao mundo (BRASIL, 2016e). Tais “ganhos” incluem: ampliar o autoconhecimento, aprender a falar e ouvir; criar modos de ser, agir, pensar e viver; inserir-se em uma história e na cultura; formar consciência social reconhecendo-se como pessoas; perceber a língua e sua estrutura; ampliar o conhecimento linguístico-discursivo por meio das interações sociais e participação em experiências sociais e culturais (BRASIL, 2016e).

2.2 O Letramento na Educação Infantil com Foco na Pré-Escola

Como capítulo introdutório, há cerca de 30 anos a palavra letramento foi introduzida no Brasil³¹. O fato foi atribuído a Kato (1986), com seu livro *No Mundo da*

³¹ Paralelamente, na década de 80, foi difundida no Brasil a teoria da psicogênese da língua escrita, por Ferreiro e Teberosky (2008), impactando na educação ao trazer uma nova perspectiva do sujeito como aprendiz e construtor do seu processo de apropriação da língua escrita. Esta teoria foi de encontro com as práticas mais tradicionais de ensino da língua escrita, havendo aceitação e desconfiança entre professores. A teoria impulsionou novas perspectivas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Nesta mesma época, letramento e

Escrita: Uma perspectiva psicolinguística, da área da linguística, para os estudantes de Letras. Depois, o tema foi sendo estudado por outros autores, por exemplo, Soares (2012), que difundiu a ideia de letramento como uso social da escrita.

Soares (2012) conta que o letramento foi percebido, internacionalmente (Estados Unidos, França, Portugal), como um momento histórico em que as práticas de leitura e escrita se evidenciaram e que ocorreu a sua “invenção” no Brasil, em meados dos anos de 1980.

As transformações sociais, econômicas e políticas influenciam direta e indiretamente o comportamento humano, resultando em necessidades e usos diversos da escrita, mostrando que as práticas sociais não são estáticas. A autora explica: “novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 2012, p. 19).

Letramento, segundo Soares (2012), designa usos e práticas sociais de leitura e escrita, estado ou condição de quem interage com a leitura e a escrita, ideia bastante difundida, como um conceito chave. O estado de letramento caracteriza as pessoas que utilizam a leitura e a escrita na vida, de diversos modos e necessidades. Para esta autora, tais práticas afetam a pessoa sob múltiplos aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico etc. Este conceito indica que a escrita possui sentido social e, além de saber ler e escrever, é necessário saber usar a escrita diante de necessidades que emergem.

Há identificação cultural com a escrita: “a escrita nos identifica como integrantes da cultura letrada” (GOULART, 2013, p. 8).

Para Goulart (2006) e Soares (2012), uma aprendizagem limitada da escrita não modifica a condição do indivíduo. O letramento poderia modificá-la com o uso “real” da escrita na vida das pessoas. Por isso, se faz a distinção entre o “o acesso ao sistema de escrita e ao seu conhecimento, como tecnologia, e o acesso ao mundo da escrita e dos conhecimentos aí implicados, isto é, à escrita como prática social” (GOULART, 2006, p. 453).

O letramento resulta da apropriação da leitura e da escrita, conforme a autora: “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18).

Soares (2012, p. 76) explana que letramento resulta “de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever”. Desse modo, as crianças são impelidas a perceberem as necessidades da escrita para começarem a se interessar e se apropriarem dela. Nesta perspectiva, a Educação Infantil pode influenciar para que as crianças ampliem esta compreensão. Elas podem adquirir um estado de letramento na pré-escola antes de ler convencionalmente, na medida em que interagem com a linguagem escrita.

Existem duas dimensões para o letramento, conforme Soares (2012): a dimensão individual (habilidades) e a dimensão social de letramento (práticas sociais relacionadas a valores e necessidades). Assim, a escrita gera efeitos sociais, culturais, políticos, econômicos, linguísticos, a nível individual e coletivo. A escrita impacta na vida, transforma o indivíduo de modo que sua condição e do grupo social é alterada. As práticas sociais ampliam e dão sentido ao ato do ler e escrever (SOARES, 2012).

O letramento está fortemente relacionado à questão política e ideológica; não é apenas uma simples questão didática (SOARES (2004, 2012)). Isso significa que as práticas de leitura e escrita não são neutras nem uniformes. Elas variam e se conformam de acordo com os contextos sociais e de acordo com as instituições que promovem as práticas.

Soares (2012) sugere que a escola (e também, as instituições de Educação Infantil!) está em um isolamento no qual precisa sair e abrir-se a uma nova maneira de conceber a leitura e a escrita. Kleiman (2001, p. 20) também atesta que: “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Assim, a instituição precisaria estar mais integrada à sociedade, promovendo práticas mais engajadas com a vida.

As práticas sociais de escrita potencializam os sujeitos para o exercício da cidadania (KLEIMAN, 2001). Para esta autora, a escrita empodera quem dela se apropria, pois capacita, possibilita o acesso à informação e o indivíduo se torna capaz de lidar com estruturas de poder na sociedade, uma vez que adquire e utiliza este conhecimento.

Kleiman (2001) traz duas concepções sobre letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo idealiza o letramento como uma prática individual de domínio da escrita, que se distancia da realidade social. É um modelo reproduzido pela escola e que prevalece na sociedade. Ressalta a relação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a distância entre oralidade e escrita; a atribuição de poder aos grupos que dominam a escrita. Kleiman (2001) adverte que este modelo reforça o “fracasso

escolar” como carga individual, quando a escola impõe um único padrão (dominante, alienante e excludente) de leitura e escrita, excluindo quem não consegue alcançá-lo.

No modelo ideológico, o letramento é concebido como práticas sociais e culturais, de várias significações e inclui as práticas orais e escritas. Neste modelo, a aquisição da escrita é concebida como processual e não é neutra. Assim, essas práticas estão conectadas aos contextos sociais em que as crianças vivem.

Portanto, o modelo autônomo se volta para uma vertente individualista e competitiva; e o modelo ideológico, volta-se para uma vertente coletiva e social. Em um meio a esses dois modelos que duelam, estão as crianças que, segundo Kramer (2014, p. 271), são sujeitos sociais, marcados pelas contradições da sociedade em que vivem.

Goulart (2014) alerta para o letramento como estratégia de compensação. Sobre isso, esclarece: “o termo letramento se forjou no Brasil no mesmo movimento das ações compensatórias, constituindo-se ele próprio, a nosso ver, como uma estratégia desta natureza também”. Como visto, historicamente, a pré-escola foi considerada estratégia de compensação e de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil (KRAMER, 2011).

A ideia de compensação camufla as desigualdades presentes na sociedade. Elevar o letramento a um parâmetro ideal corre o risco de torná-lo excludente, como um modelo único de aprendizado, de valores inatingíveis para a maioria das pessoas sem acesso à educação de qualidade. Nessa perspectiva, Goulart (2014) alerta: “há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto, tais práticas não são homogêneas e consensuais” (GOULART, 2014, p. 45).

O viés político-ideológico que perpassa a discussão sobre apropriação da língua escrita e a classe social das crianças também diz respeito à Educação Infantil. É necessário assegurar em creches e pré-escolas o direito de as crianças terem acesso à leitura e escrita, com práticas que as respeitem.

Nesse caso, o acesso à cultura precisa ser promovido por direito, não por compensação ou como estratégia de preparação para o ingresso em etapas posteriores de escolarização! Não deveria ser lugar para padrões rígidos, mas de respeito aos ritmos individuais das crianças, valorizando as vivências infantis e não um produto final.

Vale lembrar que para Goulart (2013), na perspectiva da criança, em fase inicial da escrita, o ato de escrever é enormemente desafiador, pois muitos aspectos estão

envolvidos: atividade motora, atividade cognitiva e atividade social, o que torna a aprendizagem complexa.

Além disso, pensar em uma concepção de criança para letramento é também pensar nas crianças em suas singularidades e em meio à diversidade, pois não há um modelo único de criança, de acordo com a Sociologia da Infância (FARIA; FINCO, 2011).

A criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009a) possui direito à linguagem escrita porque “é o fato de que esse objeto do conhecimento humano configura nossa maneira de ser e de estar no mundo e, ainda, o fato de que tal configuração afeta indiscriminadamente os diversos grupos sociais” (BAPTISTA, 2012, p. 2).

A criança, desde a mais tenra idade, é capaz de interagir, de produzir cultura, de ampliar seu repertório de conhecimentos e, também, gradativamente, de se apropriar da linguagem escrita, uma vez que:

Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento –, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos ao seu redor (BRASIL, 2016d, p. 16).

As crianças são, portanto, “sujeitos capazes de interatuar com os signos” (BAPTISTA, 2012, p. 3). A criança é um ser de linguagem desde bebê e inicia sua história como leitora desde o nascimento (BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2015).

Goulart (2014) chama à atenção, ainda, para determinadas práticas pedagógicas que institucionalizam a “hora/momento” da linguagem e a “hora/momento” do letramento dentro da rotina, como se fosse possível tornar o letramento um conteúdo “didatizável e mensurável”. Esta tendência contribui para esvaziar o sentido cultural da linguagem, que pode cair em uma perspectiva de tecnicismo e pragmatismo.

Desse modo, o letramento na Educação Infantil não poderia estar restrito a práticas isoladas. Necessita de um conjunto de características específicas como oralidade e escrita, diálogos, escuta, experiência estética com a literatura, diálogo, deleite, cultura, brincadeira, interação, coletividade e vida.

2.3 O papel da instituição e da professora

A instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para a vivência cultural que expande as experiências da criança, como se pode notar: “o papel dos espaços educativos de Educação Infantil [consiste em] criar condições culturais de ampliação e aprofundamento da inserção das crianças no mundo da cultura escrita” (BRASIL, 2016e).

Como já referido, para Kato (1990), a escola possui como função a formação da criança como um cidadão letrado. As instituições de Educação Infantil cumpririam também esta função, na perspectiva de continuidade de um longo processo que é o letramento que se inicia antes mesmo da criança ingressar na creche ou na pré-escola.

Esta afirmação remete à função da educação contida no Artigo 205, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), qual seja: “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Este “pleno desenvolvimento” a que a CF se refere é também reforçado pelas DCNEI (BRASIL, 2010) que determinam que a Educação Infantil tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos social, afetivo, motor, cognitivo.

A compreensão de que ler e escrever “são caminhos para o indivíduo crescer tanto cognitiva quanto criticamente” (KATO, 1990, p. 8) ajudam a entender porque o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil contribui para que esta primeira etapa da educação básica possa atingir a sua finalidade. Aliás, a participação da criança no mundo da escrita se compõe uma das experiências a que as crianças têm direito, para ampliar suas aprendizagens, com base na Resolução Nº 5/2009 do CNE/CEB DCNEI (BRASIL, 2009b).

A escola é a agência principal de letramento na sociedade (KLEIMAN, 2001; SOARES 2012). Isto, sem dúvida, também se aplica à creche e à pré-escola.

Um importante sujeito no processo de letramento dentro do contexto formal de educação é o professor, que pode vir a se constituir o agente de letramento em sua ação pedagógica (KATO, 1990).

Com base nesta afirmação, a professora de pré-escola também pode ser como este agente, cuja ação é complexa, pois

A professora da Educação Infantil desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida e na constituição de sua subjetividade. É agente especial na promoção do acesso da criança à(s) cultura(s), sobretudo, à cultura escrita (BRASIL, 2016b, p. 12).

Esse papel não se desvincula de uma profissionalidade específica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), em vista das especificidades da criança. A docência específica de Educação Infantil possui função sociopolítica e pedagógica, expressa no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 (BRASIL, 2009a). Este documento traz a dimensão ética, política e estética da Educação Infantil, semelhante à visão de Freire (1997, p. 19), em que ensinar requer competência, responsabilidade ética, política e profissional.

Acerca desse papel, o volume 1- Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender, da Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil, traz algumas reflexões sobre a profissão docente:

O trabalho docente na Educação Infantil reúne, ao mesmo tempo, grandes expectativas e grandes questionamentos. Se, por um lado, constitui uma profissão em expansão, diante do crescimento da demanda de matrículas e das profundas mudanças na função social e política da educação de crianças de zero a cinco anos no Brasil, por outro, enfrenta intensos debates em torno de sua identidade profissional (BRASIL, 2016c, p. 33).

É necessária à professora de Educação Infantil uma sólida formação cultural e científica. Esta profissional atua melhor quando se torna uma estudiosa das múltiplas linguagens, comprometida com a sociedade. Assim, a formação e o engajamento social são aspectos importantes porque:

Um pedagogo da infância é um estudioso da cultura da infância e da cultura infantil, de suas manifestações, da música, das letras, da poesia, das imagens, da pintura, enfim das múltiplas linguagens. Exige-se um profissional comprometido com os desafios de seu tempo: a superação da discriminação, da exclusão e da exploração; comprometido com a emancipação de seu povo e a construção de sua humanidade (COSTA, 2012, p. 47).

A formação (inicial e continuada) é essencial para que não haja reprodução das práticas já superadas, mas que ainda ocorrem.

Assim, é imprescindível que as professoras saibam que a linguagem escrita não é um simples código a ser memorizado e que agindo assim, a beleza da literatura é negada para dar lugar aos conteúdos fragmentados, o que não favorece o letramento. Se não há entendimento da leitura como vivência cultural, a tendência é a reprodução de práticas sem sentido, como se pode verificar no trecho a seguir:

Quando iniciam sua atividade profissional, essas professoras [de Educação Infantil], em geral, reproduzem, com seus alunos e alunas, a mesma concepção instrumental

em relação à linguagem escrita. A literatura, desde essa perspectiva, é quase sempre empregada como um pretexto para o ensino de conteúdos programáticos e destituída da sua dimensão estética (BRASIL, 2016c, p.88).

Além da formação inicial e continuada para desenvolver um trabalho adequado com a leitura e a escrita na Educação Infantil, a professora precisa ser leitora e buscar experiências culturais e estéticas, ler e produzir textos, ouvir música. É uma perspectiva de cuidado pessoal como se pode conferir: “nessa perspectiva, formar-se culturalmente não é receber informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas realizar a experiência intransferível de se apropriar de uma relação com o mundo, e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem” (BRASIL, 2016c, p. 20).

A professora enriquece suas experiências ao cultivar práticas culturais (ler, ir a museus, teatro), que propiciam o deleite e a fruição. Assim, poderá ter mais elementos para proporcionar experiências culturais para as crianças com as quais trabalha. Conforme o trecho a seguir: “o repertório cultural e as experiências de leitura das professoras são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, que aproxime as crianças dos livros de literatura e lhes proporcione uma formação de leitores perenes” (BRASIL, 2016c, p. 112).

Essa professora, em meio às condições precárias de trabalho, precisa pôr em prática, de forma coerente, o binômio educar e cuidar (DCNEI) (BRASIL, 2009a): cuidar e educar também os pequenos leitores, incorporando o letramento como integrante das experiências culturais.

O suporte do adulto para o trabalho com a leitura e a escrita é essencial na existência de eventos de letramento (KLEIMAN, 2001). Um evento de letramento é:

Uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido (KLEIMAN, 2016, p. 13).

Os eventos de letramento favorecem o desenvolvimento conjunto da oralidade e da escrita. Eles acontecem não apenas no ambiente escolar, mas em outras agências de letramento, como a família e outros grupos de pertença.

Outro papel da pré-escola é contribuir para o desenvolvimento da autoestima das crianças, algo fundamental em todas as aprendizagens. Kramer (1985) ressalta esse aspecto

relacionado ao papel da instituição, ao abordar a importância de ajudar as crianças a acreditarem em si mesmas para que possam aprender a ler e escrever:

A pré-escola tem, portanto, como papel fundamental em relação à alfabetização, garantir a compreensão, por parte das crianças, do que é a leitura e a escrita, e ainda, favorecer a auto-confiança das crianças na sua capacidade de aprender a ler e escrever. Para que a criança confie na sua possibilidade de aprender a ler e escrever (KRAMER, 1985, p. 105).

As crianças podem construir a autoconfiança em meio às experiências. Na Resolução Nº 5/2009 do CNE/CEB, o Artigo 9º determina que as experiências “V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (BRASIL, 2009b).

A instituição não pode reforçar uma suposta incompetência da criança quanto à aprendizagem da leitura e da escrita (KRAMER, 1985). Diante desta “pseudoincapacidade” para aprender há também a ideia de levar a criança a ter condições para esta aprendizagem, para então somente depois entrar em contato com a escrita no contexto da pré-escola, o que é um equívoco!

A professora precisa acreditar na capacidade da criança de elaborar e participar da construção de conhecimento, de interagir e de se comunicar. Assim, ajudar a criança a acreditar no seu próprio potencial (KRAMER, 1985). As práticas de letramento organizadas pela professora possuem por base o que ela acredita que as crianças são capazes.

Especificamente, sobre o objetivo da Educação Infantil no que se refere à leitura e à escrita, o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016e) explicita que:

não é a alfabetização *stricto sensu*. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais (BRASIL, 2016e, p. 26).

Kramer (1985, p. 104) afirma que a pré-escola possui um papel a cumprir, nem inútil, nem capaz de resolver os problemas futuros. A pré-escola pode significar uma contribuição efetiva à escola de Ensino Fundamental. Contudo, como já ressaltado em seção anterior, a autora alerta contra a visão de pré-escola preparatória e a visão de alfabetização reduzida a um adestramento:

Ao se criticar o tipo de preparação dada na pré-escola, se criticava, na verdade, a forma treinadora e repetitiva com que a alfabetização era feita. Só que ao invés de se pensar outra estratégia para desenvolver a alfabetização na pré-escola, acabou-se por condenar a própria validade de alfabetizar (KRAMER 1985, p. 104).

A autora assegura que quanto mais a expressividade da criança for alvo de atenção, de práticas intencionalmente planejadas para o seu desenvolvimento, mais a instituição de Educação Infantil poderá contribuir para a aprendizagem específica da linguagem escrita³². Neste sentido, acrescenta que:

Se as atividades realizadas na pré-escola e na escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer no nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível da expressão de seus pensamentos e afetos (KRAMER 1985, p. 104).

A instituição Educação Infantil, ao promover a continuidade das experiências da criança no mundo da escrita, amplia também o mundo da fala, quebrando a ideia do silêncio e de que as crianças devem permanecer caladas para aprender. Se a professora considera fala e escrita como partes inseparáveis do letramento, usa da linguagem oral e escrita em suas práticas (KATO, 1990).

O trabalho com a linguagem verbal é uma importante função da pré-escola em relação ao letramento das crianças, intercalando as dimensões de oralidade e escrita (BRASIL, 2016e). O uso da linguagem oral e escrita, dirigida às crianças, pelas professoras, precisa acontecer de maneira integrada ao cotidiano, fazendo parte das inúmeras vivências, não sendo concebida como uma área de conhecimento isolada, uma vez que linguagem e vida são indissociáveis (BAKHTIN, 2003).

Na mesma perspectiva, Goulart (2006) ressalta o lugar dos discursos em práticas sociais orais e escritas tanto no meio familiar e como escolar. Assim, complementa: “práticas escritas afetam também práticas sociais orais, mesmo que materialmente a escrita não esteja presente” (GOULART, 2013, p. 8). Também ressalta a unidade entre oralidade e escrita: “parece-nos, então, que o processo de apropriação da língua escrita pela criança está

³² A autora compreende a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, que se inicia quando as crianças começam a se expressar e a falar de sua realidade e do mundo: “a alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo em construção” (KRAMER, 1985, p. 104). Assim, a pré-escola favoreceria a aprendizagem da escrita.

relacionado a aprender a transitar pelas duas modalidades da linguagem verbal – oral e escrita -, ajustando-as às situações de uso socialmente relevantes”, afirma Goulart (2006, p. 451).

A linguagem oral também é texto, com o qual as crianças podem usar e brincar na Educação Infantil, em diversas situações e experiências (BRASIL, 2009a). Neste sentido, a linguagem oral é “instrumento básico de expressão, de ideias, sentimentos e imaginação” (BRASIL, 2009a). Sendo assim, sua aquisição:

Depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo (BRASIL, 2009a).

Kramer (1985, p.106) questiona a pretensão de determinados professores que desejam alfabetizar (num sentido amplo) e não criam condições propícias para que as crianças possam falar: “como alfabetizar se há na pré-escola falta de espaço para as crianças falarem da sua vida, das suas coisas, daquilo que fazem, e onde as atividades se voltam para o registro (desenho, pintura), mas falta a exploração da linguagem (nas histórias, conversas)?”

Um dos aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade apontados por Zabalza (2007) é uma linguagem enriquecida, que as crianças se desenvolvem tendo acesso à norma padrão ou culta da língua materna. Segundo o autor, uma linguagem enriquecida é rica em vocabulário, construções sintáticas e expressões, algo que se constrói em um ambiente favorável, que estimula as crianças falarem, que cria oportunidades para interagir, ampliando o repertório pessoal. Segundo o referido estudioso, “qualquer oportunidade é boa para exercitar a linguagem” (ZABALZA, 2007, p. 51).

Para Kleiman (2001), a oralidade também se insere no letramento. O letramento envolve práticas discursivas, dimensão que não pode ser desprezada. A criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Se ela participa de contexto e de evento de letramento (por exemplo, ouvir uma história), é capaz de construir uma oralidade letrada. Kleiman (2001) esclarece que oralidade letrada é a influência do letramento na oralidade, em que a pessoa pode referir-se a elementos oriundos de uma leitura, é capaz de pensar algo por meio da mediação de uma leitura.

Sendo assim, é importante considerar a unidade entre oralidade e escrita, uma vez que separá-las, é tornar a linguagem verbal fragmentada. Esta unidade pressupõe comunicação e interação no processo educativo. A aquisição da escrita pode ser vista como

um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, não algo que substitui e traz ruptura (KLEIMAN, 2001).

Sendo a linguagem oral importante para o desenvolvimento da criança, é também papel da professora de Educação Infantil exercer a pedagogia da escuta: “escuta, portanto, como metáfora para a abertura de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos” (RINALDI, 2012). Esta ideia reforça o quão é importante a prática de escuta do professor para com as crianças:

Na mais tenra idade, as crianças mostram que têm voz e, acima de tudo, que sabem escutar e que também querem ser ouvidas. Não se ensina a elas a sociabilidade: elas são seres sociais. Nossa tarefa é apoiá-las e viver sua sociabilidade junto com elas; foi essa qualidade social que nossa cultura produziu. Crianças pequenas se sentem fortemente atraídas pelos modos, pelas linguagens (e, portanto, pelos códigos) produzidos por nossa cultura, assim como por outras pessoas (crianças e adultos) (RINALDI, 2012, p. 127).

Desse modo, ouvir as crianças é uma atitude pedagógica e humana. No contexto da Educação Infantil, a dimensão da afetividade atravessa o letramento. É oportuno pensar sobre afetividade, porque as crianças, como seres em desenvolvimento, não se envolvem nesta experiência somente no aspecto cognitivo, mas também com os sentimentos.

Nessa perspectiva, a instituição pode ser um ambiente agradável. Para Freire (2006, p. 33), é preciso “mudar a cara da escola, incluindo as escolas de Educação Infantil”, para que se tornem “centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria”. Esta alegria, onde se educam crianças, não é um sentimentalismo vazio e desprovido do senso político.

A alegria seria um elemento vivo para experiências de aprendizagem, que contempla também as especificidades da Educação Infantil, porque envolve a afetividade, a coletividade e as interações. Ensinar a ler e a escrever jamais pode reduzir-se a uma tarefa “raquítica, inexpressiva, insípida” (FREIRE, 2006, p. 118).

A fragmentação do conhecimento retira a alegria e a espontaneidade do cotidiano institucional. Nunes (2014, p. 233) descreve e critica esta situação: “hora do corpo, hora da mente, hora do saber, hora do prazer. Corpo no pátio, mente na sala. Acabou a brincadeira, é hora do dever. Dever. Ação fragmentada, pensamento fragmentado e sucesso também fragmentado”.

Além de um ambiente alegre, a relação positiva com a escrita e com a literatura só faz sentido para as crianças se for permeada por afeto, segurança e confiança. Conforme Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 79):

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial, a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial, os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender.

O prazer e o gosto pela leitura também são aspectos a serem considerados quando se aborda o tema letramento. Freire (1997) afirma que desde a mais tenra idade poderia haver o estímulo para o gosto da leitura e da escrita, continuado por todo o tempo de escolaridade:

se estudar para nós não fosse quase sempre um fardo, uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. (FREIRE, 1997, p. 25-26).

Freire (1997) se remete à importância de a pré-escola desenvolver o gosto pela leitura: “este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar” (FREIRE, 1997, p. 26).

A linguagem escrita muitas vezes é “ensinada” de forma arbitrária, como critica Smolka (2013). A leitura e a escrita podem ser apresentadas como práticas sociais, além de estarem associadas à brincadeira, narrativas orais e leitura de histórias (ÁVILA, 2016).

A literatura infantil também é um elemento indispensável para a formação da criança leitora. Cumpre um importante papel no seu processo de desenvolvimento como ser de linguagem. Corsino (2014) descreve uma função transformadora do texto literário na Educação Infantil quando discute o letramento literário na infância. Realça a literatura como abertura para o mundo letrado e seu potencial para a experimentação de sentimentos. Destaca a:

Possibilidade das crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que sai do lugar-comum, que as permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora, portanto, à estética e também à ética (CORSINO, 2014, p. 126).

A literatura é um direito à experiência estética (BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2015), embora a cultura escolar insista em considerar a literatura infantil como instrumento pedagógico e não como fonte de prazer e de experiências estéticas (SOARES, 2008).

Para Baptista, Belmiro e Galvão (2015) a apropriação das habilidades de leitura e escrita é construção de sentidos a partir de um texto escrito, que se inicia com a capacidade humana de representar, de empregar símbolos, para tornar presente o que está ausente, o que se origina dos gestos e da fala. Isso ocorre por meio das interações. Desse modo: “oferecer literatura para a criança desde a mais tenra idade é ir ao encontro de premissas que concebem o ato de ler como um processo de construção de sentido sempre partilhado” (BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2015, p. 4).

É, portanto, um dever ético o oferecimento de literatura para as crianças pelas professoras de Educação Infantil. Para isso, Baptista, Belmiro e Galvão (2015, p. 4) advogam que os docentes precisam ser “bem formados e comprometidos em construir uma educação de qualidade”. Tal afirmação decorre do pressuposto de que o trabalho com leitura e escrita, que envolve a literatura e que respeita o ritmo e as especificidades das crianças, é um aspecto que confere qualidade à Educação Infantil.

Refletir sobre o valor da literatura para a criança faz jus ao “gosto de ler” desde a pré-escola (FREIRE, 1997). Mas, infelizmente, isso é esquecido, porque “os professores acham difícil ensinar recorrendo a essa magia desafiadora. Têm a sensação de “perder tempo...”. Preferem fichas de pré-escrita ou de pré-grafismo, rituais de *ma-me-mi-mo-mu*, a cópia de letras, de sílabas ou palavras e de frases sem sentido” (FERREIRO, 2007, p. 65).

O volume *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*, da Coleção *Leitura e escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016c, p. 90), assevera que “a leitura literária tem um espaço irrefutável, pois é nessa forma de leitura que o sujeito leitor tem seu lugar mais destacado”.

Contrariando o valor da literatura infantil, há um mercado editorial lucrativo que produz livros e cartilhas didáticas com finalidade de preparação e prontidão, contendo os “exercícios de maturidade”, reforçando o papel preparatório da pré-escola (FERREIRO, 2011). São práticas destituídas de sentido, critica a autora, persistentes no cotidiano das instituições, onde as crianças têm que cobrir pontilhados, pronunciar e copiar as letras e as sílabas de forma isolada, ou seja, sem relação com textos reais e usados socialmente.

Se a literatura não estiver presente no cotidiano das crianças, o letramento perde a característica de ler por prazer e fica reduzido à leitura mecânica e utilitária, destituída da dimensão estética literária. O acesso à literatura infantil é, portanto, uma condição especial para o letramento na instituição, que se concretiza por meio da disponibilidade de livros nos ambientes que as crianças convivem.

Para Soares (2008), é recente a distribuição de acervos de livros infantis para as instituições públicas no Brasil. Torna-se, então, no mínimo contraditório que em uma cultura letrada nem todas as crianças possuem acesso à literatura infantil nem mesmo nas instituições de educação formal que frequentam diariamente.

Desde 2008, ocorre a distribuição de livros para creches e pré-escolas³³ no Brasil, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola³⁴ (PNBE). A finalidade de tal feito foi salientada por Maciel (2008): “sinaliza a importância e mesmo necessidade, nem sempre reconhecidas, da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança antes que tenha início sua alfabetização formal no Ensino Fundamental” (MACIEL, 2008).

A instituição de Educação Infantil precisa ser efetivada como um espaço privilegiado para que as crianças tenham acesso ao livro. Infelizmente, “a literatura, tão próxima das culturas infantis, está ausente do cotidiano das instituições ou é empregada como estratégia para a transmissão de conteúdos escolares” (BELO HORIZONTE, 2018).

Também há relações importantes entre as brincadeiras, as interações e o letramento que precisam ser consideradas pela professora de Educação Infantil (KISHIMOTO, 2013).

O volume *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*, da Coleção *Leitura e escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016e, p. 26), advoga que “não podemos perder de vista os eixos que orientam as propostas pedagógicas: as interações e a brincadeira”. Esta publicação deixa claro o que deveria também acontecer na Educação Infantil, ao expor que: “é no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças”.

³³ O volume *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*, da Coleção *Leitura e escrita na educação infantil* (BRASIL, 2016i) trata desta ação do MEC.

³⁴ O PNBE foi criado em 1997, com o objetivo de democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Executam o Programa, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), de acordo com Maciel (2008).

A brincadeira faz parte da vida da criança, como uma forma de linguagem própria, modo de ser e de compreender o mundo e de interagir. Assim:

É importante ressaltar a função da brincadeira para auxiliar as crianças a compreenderem o mundo em que acabam de chegar, interpretando-o a partir de suas condições específicas de criança e, também, a resolver conflitos, decorrentes das separações diárias dos pais que saem para trabalhar, de seus medos, suas inseguranças e, ainda, suas incapacidades oriundas da pouca idade (BRASIL, 2016c, p. 69).

A linguagem escrita é uma representação social, uma das linguagens utilizadas pela criança. Passando pelo jogo do faz de conta (brincadeira), que em si é um modo de representar a realidade, a criança desenvolve suas capacidades de representar, alcançando a escrita (VIGOTSKI, 2007). Sobre isto, Kato (1990, p. 117) questiona: “como a aprendizagem da escrita envolve esse tipo de capacidade, pode-se perguntar se um dos fatores que levam à dificuldade de alfabetização não seria a falta de estimulação para o jogo e a brincadeira, anterior à fase da alfabetização”.

Para Kishimoto (2013), há interconexões entre o processo de letramento e a brincadeira que favorecem o desenvolvimento da criança. O letramento abrange a dimensão lúdica, que inclui a atividade de contar histórias, as narrativas infantis e a própria cultura infantil.

Kishimoto (2012) afirma que a construção da linguagem depende da autoatividade da criança e do suporte do adulto em processo interativo, no meio cultural. Segundo a autora, as situações de brincadeira potencializam a construção de significações e noções, possibilitando aprendizagens.

A autora salienta que ao fazer escolhas, a brincadeira de faz de conta contribui para o letramento por facilitar a compreensão dos códigos escritos e seus significados. Assim, o brincar de escrever, desenhar, de fazer bilhetes, cartas, de usar a escrita, são formas de letramento e de escrita infantil. Na brincadeira se evidenciam a gesticulação, a fala, o desenho, as trocas realizadas pelas crianças. Para a autora: “as crianças que desenvolvem projetos de seu interesse gostam de identificá-los. É nesse momento que se compreende que os códigos da escrita são atos de significação (letramento)” (KISHIMOTO, 2012, p. 57).

Letramento é brincar com a linguagem, afirma Kishimoto (2012a). A autora relembra as parlendas, trava-línguas, brincadeiras de formar palavras e criar textos; brincadeiras tradicionais, brincar de registrar suas histórias, construir livros, mapas, denominar seus projetos e criações, consultar livros como exemplos práticos de como o

letramento se desenvolve. Relembra, ainda, a importância da brincadeira com sons e música, algo ainda pouco explorado nas instituições. Recorda também a necessidade de brincar com o corpo, com elementos da natureza, com sucatas, não somente com brinquedos industrializados, mostrando que é importante a variação dos materiais para brincar.

A brincadeira irá beneficiar também o processo de aquisição da linguagem oral e a aprendizagem da escrita pelas crianças e é fundamental para que elas possam aprender, desenvolver-se e serem felizes. Portanto, é algo grave negar a elas a brincadeira pela pressa de treino em nome da prontidão para a alfabetização. Sousa (2016) identifica este problema, em que a brincadeira é sufocada por uma rotina que prioriza mais o aspecto da alfabetização.

O letramento para as crianças clama pela inclusão do brincar (KISHIMOTO, 2012), afinal, requer experiências e condições de fazer, falar e expressar, gráfica e simbolicamente.

2.4 Letramento na Educação Infantil: alguns estudos sobre o tema

O levantamento de estudos que também se ocuparam do tema letramento na Educação Infantil foi realizado nas plataformas digitais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED - e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. A opção pela ANPED ocorreu porque este meio concentra trabalhos importantes na área de educação. A escolha pela BDTD adveio pelo vasto acesso às pesquisas acadêmicas de diversas universidades brasileiras.

Foi delimitado um recorte temporal de dez anos de pesquisas em razão de coletar certa quantidade de trabalhos que facilitasse verificar o conhecimento já produzido sobre o tema.

Com esse mapeamento de pesquisas foi possível ampliar o olhar ao perceber como os caminhos de letramento se construíram no âmbito da primeira etapa da educação básica na última década.

No site da ANPED, a busca se deteve nos artigos publicados pelos Grupos de Trabalho - GT 07 - Educação de Crianças de zero a seis anos e GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, nas reuniões ocorridas no período de 2005 a 2015. No site da BDTD, a busca visou identificar teses e dissertações sobre o tema publicadas no período de 2006 a 2015.

O uso de descritores auxiliou a busca dos trabalhos nos dois portais consultados³⁵. Os principais descritores utilizados foram: letramento na Educação Infantil; linguagem escrita; cultura escrita; leitura e escrita; ler e escrever; pré-escola.

O Quadro 1 representa a quantidade de pesquisas relacionadas ao tema letramento na Educação Infantil localizadas nas plataformas digitais da ANPED e BDTD.

QUADRO 1 – PESQUISAS RELACIONADAS AO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE 2005 A 2015 RESULTANTES DOS LEVANTAMENTOS REALIZADOS NOS SITES DA ANPED E BDTD

Ano de Publicação	ANPED		BDTD	
	GT 07	GT 10	TESES	DISSERTAÇÕES
2005 ³⁶	1	3	-	-
2006	0	0	1	4
2007	0	1	0	3
2008	1	1	0	2
2009	0	0	3	4
2010	1	2	0	3
2011	1	3	2	4
2012	1	0	3	3
2013	1	0	2	0
2014	-	-	1	5
2015	1	1	0	3
TOTAL	7	11	12	31
TOTAL GERAL DE TRABALHOS			61	

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 1 indica que o total de trabalhos encontrados no período analisado foi 61. O maior número de trabalhos se concentra em dissertações, totalizando 31. O menor número de trabalhos está no GT 07 da ANPED, somando apenas sete. Uma quantidade pequena de trabalhos no GT 07 da ANPED, comparada às outras fontes consultadas, sugere, sem dúvida, a necessidade de mais estudos sobre letramento na Educação Infantil.

As pesquisas encontradas na BDTD e ANPED abordam diretamente a aprendizagem da escrita, tratando sobre letramento e linguagem oral e escrita nas práticas pedagógicas. Somente dois teses trazem “letramento” no título: Lucas (2009) e Nogueira (2011). Nas dissertações, 12 mostram “letramento” no título: Ghersel (2006), Barros (2008),

³⁵ Palavras e expressões relacionadas ao tema da pesquisa, utilizados para identificar trabalhos a ela relacionados.

³⁶ O ano de 2005 foi considerado para os artigos da ANPED para contemplar dez anos de verificação de trabalhos. O mesmo procedimento não foi adotado para a BDTD, pois de 2006 a 2015 constam dez anos de coleta de trabalhos.

Madeira (2009), Forte (2010), Andrade (2011), Castro (2011), Costa (2012), Nascimento (2014), Dominici (2014), Conti (2014), Sousa (2015) e Regis (2015).

Apenas um trabalho do GT 07 e um trabalho no GT 10 explicitam o termo “letramento” em seus títulos (CORSINO, 2005 e GOULART, 2005).

Os trabalhos identificados no GT 07 da ANPED, de modo geral, criticam o caráter preparatório da pré-escola e reforçam a necessidade de que as crianças vivenciem uma linguagem escrita que tenha sentido para elas (CORSINO, 2005; NEVES, 2011; SILVA, 2013 e ALVES, 2015). Há trabalhos que ressaltam a instituição como lugar privilegiado de acesso aos livros de literatura infantil: Silva (2008) e Silva (2010). Também foram localizados trabalhos que enfatizam os saberes docentes acerca da aprendizagem da escrita: Girão e Brandão (2012) e Alves (2015).

QUADRO 2 – PESQUISAS IDENTIFICADAS NO GT 07 DA ANPED DISCRIMINANDO ANO DE PUBLICAÇÃO, AUTOR, TÍTULO E FOCO DE DISCUSSÃO

Ano de Publicação	AUTOR/TÍTULO	FOCO DE DISCUSSÃO
2005	CORSINO, Patrícia. Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do rio de janeiro: das políticas à sala de aula	Letramento na Educação Infantil
2008	SILVA, Bruna Lidiane Marques da. MORAIS, Eliane Maria da Cunha. A constituição de acervos de literatura infantil para Bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais	Acervo de literatura para a Educação Infantil e letramento
2010	SILVA, Cleber Fabiano da. A criança e o livro literário: encontros e possibilidades	Interação da criança com o livro
2011	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Construção da cultura de pares no contexto da educação Infantil: brincar, ler e escrever	Brincadeiras e letramento
2012	GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Produção coletiva de textos na Educação Infantil: uma análise dos saberes docentes	Saberes e práticas docentes de letramento
2013	SILVA, Marta Regina Paulo da. Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências	Culturas infantis, pré-escola, história em quadrinhos
2015	ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?	Concepções e práticas docentes acerca do trabalho com a linguagem verbal (oral e escrita)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os sete artigos identificados no GT 07 interessaram à revisão de literatura devido à semelhança com o tema desta pesquisa.

Corsino (2005) discutiu as concepções de infância, linguagem e letramento que permeiam os discursos e as práticas das diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Ressaltou a necessidade de uma política mais atuante a

favor da educação das crianças. Considerou que o trabalho com a linguagem em Educação Infantil revela concepções que subjazem à prática pedagógica, cuja reflexão favorece a prática. Segundo a pesquisadora, o processo de letramento na Educação Infantil é um dos objetivos desta etapa da Educação Básica, mas isto não significa alfabetizar as crianças e, sim, garantir o acesso à cultura letrada.

Silva e Morais (2008) contextualizaram a inclusão, nas instituições de Educação Infantil, de acervos de livros de literatura infantil destinados à Educação Infantil, pelo MEC, em 2008. Discutiram critérios de escolha para sua composição, problematizaram as relações entre a escola e o mercado editorial do Brasil e identificaram concepções de literatura e de infância entre os editores. Questionaram o modelo de criança pensado para receber esta literatura: se criança universal ou crianças oriundas de contextos culturais diversos. Este trabalho é pertinente para se pensar que experiências de leitura, interações com linguagens e sentimentos são possibilitados por meio da literatura destinada à Educação Infantil.

Silva (2010) abordou o encontro da criança com o livro literário e o trabalho com a literatura infantil no ambiente escolar. Ressaltou a autonomia das crianças para a escolha dos livros, conforme interesses próprios. Descreveu a “participação corporal” das crianças, em que elas se posicionavam de modos diversos na hora da leitura da história, com destaque para as expressões faciais, evidenciando envolvimento e encantamento. Ressaltou o “fascínio” pelas ilustrações do livro e a leitura dessas imagens pelas crianças, que liam do “seu modo” sem serem alfabetizadas. Ressaltou, também, a interação das crianças com o texto. Essas informações sinalizaram que as crianças não são passivas diante da literatura, indicando um processo de letramento.

Neves (2011) analisou o contexto de brincadeiras de um grupo de crianças no último ano da Educação Infantil. Um dos focos foi a construção do conhecimento específico da linguagem escrita, em vista de articulação com o Ensino Fundamental. Foi visualizada uma relação entre letramento e brincadeira. O trabalho problematizou a dicotomia entre a brincadeira e a sistematização do ensino da leitura e da escrita, ressaltando a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a construção como pessoa e a autonomia.

A pesquisa de Girão e Brandão (2012) trouxe visões e práticas docentes de letramento. Analisou os saberes de professoras relativos ao trabalho de escrita coletiva de textos com crianças de Educação Infantil. O trabalho previu a produção coletiva de textos como parte de suas atividades de rotina. Esta prática, tendo a professora como escriba, em

eventos de letramento, contribuiu para ampliar a interação das crianças com o mundo letrado. Neste trabalho, foram vistos saberes ligados às competências na produção textual e às formas de coordenar e planejar o trabalho com as crianças. As autoras reafirmaram a importância da produção de textos com as crianças.

Silva (2013) enfocou experiências com a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs) na Educação Infantil. Mesmo sendo uma temática pouco explorada (HQs), a pesquisa revelou uma prática pedagógica escolarizante e adultocêntrica, com o objetivo de acelerar processos de escrita e desenvolver competências. Em contrapartida, revelou movimentos de resistências das crianças, que reivindicavam, constantemente, romper com este modelo: conversando entre si, fazendo escolhas, brincando. A autora identificou as culturas infantis, a interação das crianças com HQs e criticou a antecipação dos processos de alfabetização. A autora também distinguiu alfabetização antecipada do direito de as crianças pequenas terem acesso à cultura escrita.

Alves (2015) se interessou por concepções acerca do trabalho com a linguagem, a partir de enunciados em contexto de formação continuada de professoras de Educação Infantil, evidenciando a voz docente. A pesquisadora partiu do princípio que nas práticas pedagógicas a linguagem significa interação e construção de sentidos desde a pequena infância e que falar e escutar, ler e escrever são experiências de interpretar e agir no mundo com o outro. Refletiu sobre o cotidiano da Educação Infantil, as práticas preparatórias para a alfabetização e os exercícios de prontidão que sustentam uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem ligada à maturação da criança e de língua como código, distante das práticas culturais.

A pesquisa de Alves (2015) encontrou a forte ideia de Educação Infantil preparatória, subordinada ao Ensino Fundamental. Contudo, as professoras se mostraram abertas às crianças, no intuito de construir práticas que valorizem sua palavra e as produções infantis. A pesquisa apontou como desafio o uso do texto literário sem intenção de transmitir conteúdos e sim para estimular o desenvolvimento da imaginação. Também apontou que as rodas de conversa são importantes para o desenvolvimento da oralidade e da leitura, mas reitera que deve haver dimensão expressiva e dialógica. Os discursos docentes mostraram que “o que fazer” está consolidado, mas em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem na Educação Infantil, ainda é preciso pensar em como realizar práticas que favoreçam a linguagem na infância.

Essas sete pesquisas aqui enfocadas trouxeram, em comum, reflexões sobre o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola, com foco nos agrupamentos de crianças entre quatro e cinco anos. Suas metodologias foram de observação das práticas docentes, das crianças e escuta das professoras. Os sujeitos mais ouvidos foram as professoras, cuja ênfase esteve em concepções e interpretações sobre o tema. Os sujeitos menos ouvidos foram as crianças, embora os trabalhos mostrem preocupação com as práticas destinadas a elas e com a literatura infantil, como experiência estética. De maneira geral, os seus resultados destacaram a qualidade da formação de professores como fator que interfere nas práticas relacionadas ao letramento.

O Quadro 3 discrimina os artigos identificados no GT 10 da ANPED, relacionados ao letramento na Educação Infantil.

QUADRO 3 – PESQUISAS IDENTIFICADAS NO GT 10 DA ANPED DISCRIMINANDO ANO DE PUBLICAÇÃO, AUTOR, TÍTULO E FOCO DE DISCUSSÃO

Ano de Publicação	TÍTULO	FOCO DE DISCUSSÃO
2005	GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo	Eventos de letramento nos espaços familiar e educativo
2005	SILVA Leila Cristina Borges da. Práticas de leitura na infância: usos e reinvenções	Influência do contexto familiar para a leitura na infância
2005	BRAGAGNOLO, Adriana. DICKEL, Adriana. A linguagem escrita na educação infantil: discussões presentes no cenário acadêmico atual	Letramento e alfabetização na Educação Infantil
2007	PIFFER, Maristela Gatti. O trabalho com textos na educação infantil	Educação Infantil e alfabetização
2008	AQUINO, Socorro Barros de. O trabalho com consciência fonológica na Educação Infantil e o processo de apropriação da escrita pelas Crianças	Consciência fonológica, apropriação da escrita na Educação Infantil
2010	CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. Ler na escola: as vozes das crianças	Apropriação da leitura na Educação Infantil
2010	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. “Deixa eu escrever no seu caderno?”: relações das crianças com a língua escrita na educação infantil	Língua escrita na Educação Infantil, letramento
2011	OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Leitura literária na educação infantil: uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida	Leitura literária, Educação Infantil, formação do leitor
2011	LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. O conhecimento de letras e sua relação com a aprendizagem da escrita alfabética	Apropriação da escrita alfabética, psicogênese da língua escrita
2011	NUNES, Marília Forgearini. Livro de imagem: um gênero textual presente na escola pública, uma nova perspectiva da leitura e de seu ensino-aprendizagem	Livro, leitura, literatura infantil
2015	CORDEIRO, Dilian da Rocha. “Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios	Concepção docente sobre leitura na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora.

No GT 10 da ANPED, foram encontrados 11 artigos relacionados ao letramento na pré-escola. Alguns auxiliam na compreensão do tema desta pesquisa.

Goulart (2005) mostrou uma pesquisa com crianças de quatro e cinco anos de uma creche universitária e suas famílias acerca de letramento. Este trabalho buscou o aprofundamento da compreensão de processos e fatores envolvidos na construção da condição letrada, para investigar aspectos de como os modos de ser letrado se fundam nos espaços familiar e educativo. A autora expôs a necessidade de se compreender os processos de alfabetização e letramento das crianças. Afirmou que a linguagem tem papel constitutivo na formação dos sujeitos e, por isso, é importante rever as práticas de trabalho com a linguagem na escola.

Bragagnolo e Dickel (2005) resgataram produções no período de 2000-2003, para análise das relações entre Educação Infantil e concepções docentes sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. As autoras criaram categorias: saberes docentes, inquietações pedagógicas, compromisso social e político. Tocaram na relevante questão de que a criança fala um “dialeto”, mas o abandona ou inibe o seu discurso ao ingressar na escola, sob a justificativa do padrão culto. As variações linguísticas precisam ser respeitadas e por meio das práticas discursivas, a criança pode ampliar sua compreensão linguística.

Estas autoras abordaram o letramento associado à alfabetização, confirmando que, desde o nascimento, a criança se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Com isso, questionaram a escassez de discussão a respeito do aprendizado da leitura e da escrita pela criança na Educação Infantil. As autoras asseguraram que as crianças já estão em processo de alfabetização ao participar das práticas de leitura e escrita.

Bragagnolo e Dickel (2005) constataram a importância de professores compreenderem o processo de alfabetização como um período amplo, que a criança vive no ambiente cultural, estando no espaço escolar ou não, e que pensa sobre a escrita.

Aquino (2008) tratou do trabalho com consciência fonológica na Educação Infantil, em meio ao processo de apropriação da escrita pelas crianças. A pesquisa observou o trabalho de duas professoras em duas turmas de crianças de “grupo V”. Revelou que uma delas teve melhor desempenho na escrita devido à realização de atividades fonológicas com textos da tradição oral, o que favoreceu a evolução na apropriação do sistema de escrita alfabética, pelas crianças, de uma forma lúdica.

Cruvinel (2010), ao investigar crianças no último ano da Educação Infantil, ressaltou o papel da instituição no processo de apropriação da leitura. Este trabalho concluiu

que a leitura é uma atividade cultural para as crianças e que a instituição, muitas vezes, ignora esta ideia. Em consequência de não considerar o ato de ler como prática cultural, a instituição prejudica a formação das crianças como leitoras.

Neves (2010) focalizou eventos de letramento na Educação Infantil em meio à transição de crianças para o Ensino Fundamental, enfatizando a importância de elementos como o brincar, as rodas de conversa, os diálogos na sala, a organização do tempo e do espaço. A pesquisadora investigou duas instituições de Educação Infantil e os sujeitos envolvidos neste processo de transição: crianças, famílias e professores. A autora propôs maior integração entre a brincadeira e o letramento. A pesquisa mostrou que mesmo com os eventos de letramento na sala, as crianças demandavam mais atividades de letramento. Evidenciou, ainda, o papel da professora como mediadora cultural e a necessidade de maior discussão sobre letramento.

Oliveira (2011) discutiu a literatura na Educação Infantil ao investigar turmas com crianças de quatro a sete anos em uma instituição. Sua pesquisa apontou a importância da Educação Infantil para a formação de leitores e que à literatura infantil não convém didatizar, a fim de não se esvaziar a sua dimensão artística e cultural.

Cordeiro (2015) investigou concepções sobre leitura de duas professoras que atuam nos últimos anos da Educação Infantil. Sua pesquisa mostrou que as concepções foram a favor de práticas de leitura, contudo, as professoras não expressaram que a compreensão do texto se constitui um objetivo de ensino e que as práticas no cotidiano não possuíam esta meta. Refletiu sobre a falta de clareza das professoras sobre a compreensão leitora das crianças nas práticas de leitura junto a elas e apontou a formação de professores como estratégia para vencer esse desafio.

De maneira geral, as pesquisas encontradas no GT 10 abordaram a aprendizagem da linguagem escrita desde a etapa da Educação Infantil, com ênfase na pré-escola. Estas pesquisas intercalaram professores e crianças como sujeitos, refletindo sobre saberes docentes e mostrando que as crianças são seres ativos no processo de aprendizagem da escrita. A maioria se utilizou do estudo de caso, indicando que esta estratégia é reveladora de dados importantes, quando os pesquisadores realizam observações em contexto, inserindo-se nas instituições. Embora as crianças fossem observadas em atividades, poucos estudos enfatizam sua escuta, sendo que as crianças são alvo de descrições na maioria das pesquisas.

O Quadro 4 apresenta as pesquisas relacionadas ao letramento na Educação Infantil consultadas no portal da BDTD.

QUADRO 4 – PESQUISAS RELACIONADAS AO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL RESULTANTES DO LEVANTAMENTO REALIZADO NO PORTAL DA BDTD, DISCRIMINANDO O TÍTULO, O FOCO E O TIPO DE PUBLICAÇÃO

	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	FOCO DA DISCUSSÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
1	QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista (2006)	Leitura e escrita de crianças na Educação Infantil, práticas de leitura e escrita na instituição e na família	Tese
2	GHERSEL, Renata Rezende. Letramento na educação infantil: um estudo sobre a produção textual no universo das crianças não-alfabetizadas (2006)	Letramento na Educação Infantil, produção textual de crianças	Dissertação
3	VIEIRA, Rosana. A pré-história da linguagem escrita na idade pré-escolar na sociedade letrada: contribuições da teoria histórico-cultural . (2006)	Aprendizagem da escrita na pré-escola	Dissertação
4	BISSOLI, Lígia Maria Sciarra. Leitura de imagens: as concepções dos professores de educação infantil . (2006)	Leitura de imagens e formação do leitor de imagens desde a Educação Infantil	Dissertação
5	FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. Significados e dimensões da leitura-escrita no contexto familiar de crianças de seis e sete anos . (2006)	Formação de crianças leitoras, influência do contexto familiar, papel da instituição de alfabetizar e letrar	Dissertação
6	AQUINO, Socorro Barros de. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças . (2007)	Apropriação da escrita por meio de rimas na pré-escola, consciência fonológica	Dissertação
7	VENÂNCIO, Adriana Gomes. A criança como artesã das palavras: o trabalho com a poesia na educação da infância . (2007)	O desenvolvimento da linguagem escrita por meio da poesia na pré-escola	Dissertação
8	LUIZE, Andréa. O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual . (2007)	Apropriação da escrita na infância, cultura letrada	Dissertação
9	BARROS, Maria Tarciana de Almeida. Letramento, conhecimento sobre textos e educação infantil . (2008)	O papel da Educação Infantil para com o letramento e conhecimento sobre textos	Dissertação
10	TELES, Tércia Ataíde França. Uma análise do vocabulário de crianças de cinco anos . (2008)	Aprendizagem da língua escrita para crianças surdas e ouvintes em processo inicial de alfabetização	Dissertação
11	LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores . (2009)	A relação entre alfabetização e letramento na Educação Infantil, concepção de professores	Tese
12	SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil . (2009)	Aprendizagem da escrita de crianças surdas	Tese
13	MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vigotsky . (2009)	Saberes e práticas docentes envolvendo letramento na Educação Infantil	Tese
14	MADEIRA, Maria Cristina. O letramento como rede: uma experiência na educação infantil . (2009)	Letramento, cultura letrada na Educação Infantil, práticas e eventos de letramento, proposta pedagógica	Dissertação

Continuação

TÍTULO DA PUBLICAÇÃO		FOCO DA DISCUSSÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
15	CARVALHO, Queiti. Desenvolvimento semântico e compreensão de história em crianças de cinco e seis anos. (2009)	Compreensão de história e compreensão semântica entre crianças na pré-escola	Dissertação
16	NASCIMENTO, Maria Tereza Ferreira Gomes do. A exposição oral na educação infantil: contribuições para o ensino e a aprendizagem dos gêneros orais na escola. (2009)	Desenvolvimento da linguagem oral como parte do letramento	Dissertação
17	SILVA, Greice Ferreira da. Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos. (2009)	Formação do leitor desde a Educação Infantil e uso das histórias em quadrinhos	Dissertação
18	LIMA, Amara Rodrigues de. Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino. (2010)	Apropriação do sistema de escrita alfabética na pré-escola e letramento na Educação Infantil	Dissertação
19	FORTE, Janaína da Silva. O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças. (2010)	Língua inglesa adicional na Educação Infantil e letramento	Dissertação
20	SAMPAIO, Fabiana Granado da Silva. Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil. (2010)	Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, formação do leitor	Dissertação
21	NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. (2011)	Letramento no contexto de transição da pré-escola para o 1º Ano, formação do leitor	Tese
22	DONATO, Daniela. O conto-reconto nas EMEIS de Matão -SP: a constituição do gosto pela leitura e pela escrita. (2011)	Formação do leitor na pré-escola, leitura como capital cultural	Tese
23	ANDRADE, Beatriz Gracioli. Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares. (2011)	Letramento como práticas pedagógicas e sociais de leitura e escrita na pré-escola, formação do leitor	Dissertação
24	CASTRO, Flávia da Silva. Letramento e alfabetização : sociogênese e ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita? (2011)	Apropriação da língua escrita pela criança, psicogênese da língua escrita	Dissertação
25	OTERO, Louise Arosa Prol. O que (não) está escrito? Oralidade poética e leitura nos processos de alfabetização e letramento. (2011)	Alfabetização, letramento e tradição oral, oralidade e escrita	Dissertação
26	CAMPOS, Camila Torricelli de Campos. O processo de apropriação do desenho à escrita. (2011)	Desenvolvimento da escrita a partir do desenho de crianças	Dissertação
27	SILVA, Leila Cristina Borges da. Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional. (2012)	Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil	Tese
28	SILVA, Marta Regina Paulo da. Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: "é uma história escorridinha". (2012)	Linguagem das histórias em quadrinhos na pré-escola, desenvolvimento da escrita	Tese

Continuação

TÍTULO DA PUBLICAÇÃO		FOCO DA DISCUSSÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
29	RODRIGUES, Luciana Lessa. A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita : um estudo com crianças da educação infantil. (2012)	Escrita infantil, aquisição da escrita na pré-escola, letramento	Tese
30	BONFIM, Juliana Cristina. O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita. (2012)	O papel da brincadeira para a apropriação da linguagem escrita na pré-escola	Dissertação
31	COSTA, Marina Teixeira Mendes de Sousa. O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância. (2012)	O papel do corpo nas práticas de letramento na pré-escola	Dissertação
32	PAZETO, Talita de Cassia Batista. Avaliação de funções executivas, linguagem oral e escrita em pré-escolares. (2012)	Desenvolvimento das habilidades de linguagem oral e escrita na pré-escola	Dissertação
33	CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. (2013)	Aprendizagem da escrita na Educação Infantil, reflexão sobre escrita alfabética	Tese
34	BARBOSA, Maria Jose Landivar de Figueiredo. Dos intentos de escrita à escrita convencional: algumas manifestações. (2013)	Aquisição da linguagem escrita desde a Educação Infantil	Tese
35	SCARPA, Regina Lúcia Poppa. O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis. (2014)	O conhecimento das crianças sobre a língua escrita desde a pré-escola	Tese
36	NASCIMENTO, Alda Nazaré Santos do. O processo de letramento na educação infantil: ensino desenvolvimental. (2014)	Letramento na Educação Infantil em vista do desenvolvimento e aprendizagens da criança	Dissertação
37	DOMINICI, Isabela Costa. A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos. (2014)	Letramento na pré-escola, eventos de letramento	Dissertação
38	CONTI, Lilian Maria Carminato. Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual. (2014)	Letramento para crianças com deficiência intelectual (síndrome de Down) na pré-escola	Dissertação
39	BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. Leitura de histórias na educação infantil : como se desenvolve? (2014)	Práticas de leitura e apropriação da língua, acesso ao livro, papel das professoras	Dissertação
40	MACHADO, Ana Margarida Chiavaro. Tablets na educação infantil: tecnologia em sala de aula e seus benefícios para o processo de alfabetização. (2014)	Uso da tecnologia para favorecer o processo de alfabetização e letramento para as crianças	Dissertação
41	SOUSA, Francisca Leandra Egito. Práticas de letramento na educação infantil: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. (2015)	Práticas de letramento na educação infantil, práticas pedagógicas	Dissertação
42	REGIS, Márcia De Oliveira. O letramento de crianças: da linguagem falada à escrita. (2015)	Letramento, oralidade e escrita.	Dissertação
43	LEME, Andressa Caroline Francisco. Agora é para alfabetizar, sim ou não? : análise dos discursos especializados sobre a idade	A idade adequada para alfabetizar, considerando a contribuição da Educação Infantil	Dissertação

	certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos. (2015)		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Este levantamento realizado na BDTD permitiu inferir que o assunto “letramento na Educação Infantil” é amplo e se associa a outros temas. Por exemplo: Silva (2009) focalizou as histórias em quadrinhos e sua importância para a aprendizagem da escrita; Conti (2014) versou sobre o letramento em crianças com deficiência intelectual (síndrome de Down) na pré-escola; Forte (2010) investigou o letramento bilíngue com inserção da língua inglesa na pré-escola; Costa (2012) investigou a dimensão do corpo para o letramento e Machado (2014) trouxe os benefícios do uso da tecnologia (tablets) na Educação Infantil para a aprendizagem da escrita.

O tema é atual e demanda atenção, mas ainda é estudado com certa inconstância no decorrer dos anos. Com base nas duas plataformas, a menor quantidade de trabalhos por ano é de um (às vezes nenhum) e a maior quantidade é de sete. Por ano, a quantidade varia de dois a seis trabalhos. Há um número maior de dissertações (31) do que teses (12) sobre o assunto nos dois portais.

Alguns destaques são mostrados a seguir, representando um pouco do que essas pesquisas revelaram sobre o tema e que possivelmente ampliam a compreensão do tema. Dentre as 43 pesquisas (somando dissertações e teses), foram selecionadas sete que exemplificam o tema letramento, mostrando as práticas docentes.

Acerca da co-construção da leitura e da escrita na Educação Infantil, Queiroz (2006) contextualizou o letramento como práticas socioculturais de leitura e escrita, em que a criança participa no meio familiar e na instituição. Seu estudo apontou que as famílias associam a leitura e a escrita à formação do indivíduo e à ascensão social. Mostrou que o envolvimento das famílias (mães, na maioria) favorece o desenvolvimento do interesse dos filhos pela leitura. A partir dos resultados, criticou o letramento reduzido ao ensinamento de um código de forma mecânica, visando à escolarização posterior. Criticou o letramento sem a dimensão do prazer da leitura e voltado para a leitura por “obrigação”.

Lucas (2009) problematizou a dificuldade dos professores de Educação Infantil em justificar de forma teórica e metodológica as práticas relacionadas ao letramento e alfabetização. Situou o papel da Educação Infantil e percurso histórico, bem como a questão do fracasso escolar associado à alfabetização, pondo as duas temáticas em discussão.

Estabeleceu relação entre letramento e alfabetização. Indicou o letramento como a inserção do sujeito no mundo da cultura escrita.

O trabalho de Lucas (2009) corroborou para afirmar que a Educação Infantil possui o papel de enriquecer o letramento das crianças e estimular sua alfabetização, dentro de limites e possibilidades. Reforçou que, para isso, é necessário compreender que são processos indissociáveis e interdependentes. A partir de então, as práticas pedagógicas precisam ter intenções, indicando a formação de professores como fator essencial. Confirmou a importância da discussão do tema, reiterando que a Educação Infantil há que respeitar a criança e potencializar seu desenvolvimento. O trabalho apontou para a formação de professores que atuam na Educação Infantil para que se apropriem com mais desenvoltura deste tema.

Enfocando os saberes docentes acerca de oralidade e cultura letrada no contexto da Educação Infantil, Moreira (2009) apontou para a necessidade de uma política efetiva de formação docente, inicial e continuada, e condições dignas de trabalho que beneficiem os docentes e as crianças, alvo das práticas. A partir dos resultados obtidos junto às professoras, afirmou que seus saberes provinham da formação e da história de vida e que são incorporados como crenças que repercutem nas práticas. Destacou, ainda, que os saberes também são construídos na experiência docente.

Num estudo que enfocou o letramento na transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental, no contexto do ensino de nove anos, Nogueira (2011) revelou que esse processo é difícil de acontecer e ainda existem diferenças bastante acentuadas de uma etapa para outra. Revelou que no contexto da Educação Infantil há vivência lúdica, cultural e leitora; enquanto no 1º Ano há práticas mecânicas e cansativas que distanciam as crianças da dimensão do prazer e da descoberta da leitura. Compartilhou a ideia de letramento como práticas sociais que envolvem a língua escrita e que foram mais perceptíveis na Educação Infantil. Mostrou articulação entre letramento e alfabetização nas práticas realizadas na Educação Infantil. Desse modo, essas práticas se constituíram eventos de letramento (uso do jornal e leitura literária) e se tornaram motivadoras e interativas. Contudo, Nogueira (2011) identificou descontinuidade das práticas durante a passagem de uma etapa da educação básica para outra.

Para Cabral (2013), o conhecimento alfabético articulado às práticas de letramento. Na compreensão do autor, é preciso repensar o ensino da escrita alfabética na Educação Infantil como direito e não se deve eliminar este ensino com o discurso lúdico.

Cabral (2013) revelou que as crianças se interessaram em aprender e que a didática da professora é um fator diferencial neste processo. Assim, dentre as inúmeras linguagens, a Educação Infantil não poderia esquivar-se de ensinar a linguagem escrita em práticas de letramento.

Ao tratar sobre o papel da Educação Infantil quanto ao letramento, Barros (2008) trouxe dados inquietantes, informando que esta etapa não favorece esse processo. A Educação Infantil, sob o ponto da pesquisa de Barros (2008), ao invés de contribuir, estaria atrapalhando a apropriação, pelas crianças, dos usos e funções da língua escrita, por não seguir as orientações do RCNEI (BRASIL, 1998).

Madeira (2009) trouxe uma visão de experiência de letramento com crianças na Educação Infantil, refletindo a partir da trajetória pessoal de trabalho. A inquietação oriunda de uma instituição de Educação Infantil que não oferecia nenhuma experiência com a cultura letrada às crianças. Assim, focou no letramento do berçário à pré-escola. Reconhecendo a criança como produtora de cultura, realizou intervenções, para as transformações das práticas pedagógicas. A inserção do letramento, por meio de eventos de letramento, representou mudanças significativas nas práticas pedagógicas junto às crianças e nas concepções docentes.

Este levantamento de trabalhos permitiu inferir que esta dissertação, que trata de concepções de professores de pré-escola acerca de letramento na Educação Infantil e sua relação com as práticas desenvolvidas junto às crianças no contexto de uma instituição pública municipal de Fortaleza, está engajada com as discussões atuais. E, assim, poderá contribuir para a ampliação dos conhecimentos que a área vem acumulando sobre o tema e também para fortalecer o papel protagonista da Educação Infantil (jamais propedêutico!) na garantia do direito das crianças ao acesso à leitura e à escrita.

3 METODOLOGIA

Este capítulo descreve o percurso metodológico que propiciou a construção dos dados desta pesquisa. A metodologia desta pesquisa encontrou suas bases em Ludke e André (2013), Minayo (2007), Bogdan e Biklen (1994), Romanelli (1998), Yin (2005), descrita a seguir.

3.1 Pesquisa Qualitativa e Estudo de Caso como abordagem

A opção pela abordagem qualitativa partiu da natureza das indagações que nortearam a pesquisa: o que pensam as professoras que atuam em turmas de pré-escola sobre letramento na Educação Infantil? Que significados atribuem a isso? Que experiências de letramento promovem junto às crianças? Com que objetivos realizam estas práticas?

Minayo (2007, p. 21) explica que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A autora complementa que o ser humano é capaz de pensar sobre o que faz e interpretar suas ações de acordo com a realidade vivida. Neste sentido, esta pesquisa lidou com subjetividades, as quais não puderam ser quantificadas.

Esta pesquisa apresentou também algumas características semelhantes às aquelas citadas por Bogdan e Biklen (1994) ao tratarem da investigação qualitativa, como serão brevemente detalhadas a seguir. São elas: 1. O ambiente natural como fonte de dados; 2. Pesquisa descritiva; 3. Maior ênfase no processo do que com o produto; 4. Análise como processo indutivo; 5. Busca do significado dado pelos sujeitos ao objeto de estudo.

O contexto de uma instituição de Educação Infantil, em turmas de pré-escola foi o *ambiente natural* para a fonte de dados da pesquisa, onde a pesquisadora se inseriu e teve contato direto com o fenômeno do letramento, com foco nas práticas docentes direcionadas às crianças.

A *pesquisa descritiva* foi possível com base nos dados construídos. As descrições do espaço, situações, sujeitos e suas atitudes se concretizaram por meio de observações e registros. A pesquisa deu *maior ênfase ao processo* do que ao produto, assim, ao focalizar as práticas de letramento, tentou compreendê-las inseridas em um contexto mais amplo que envolvia as ações que aconteciam diariamente com as crianças. Não significou, então, a busca por um produto acabado como verificação de resultados.

A análise como *processo indutivo* denotou que a construção dos dados não visou à confirmação de hipóteses antes estabelecidas, requereu reflexões com base nas opções teóricas e na empiria. Apreender o *significado atribuído pelos sujeitos* ao fenômeno investigado se traduziu na busca do sentido que os sujeitos conferiram ao letramento.

A abordagem de um Estudo de Caso se ajustou aos objetivos propostos nesta pesquisa, servindo como estratégia para a construção dos dados porque investigou “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32). Segundo Yin (2005), o Estudo de Caso conta com a observação direta dos acontecimentos estudados.

Com base em Ludke e André (2013), o Estudo de Caso requer um acontecimento específico. É similar a outros, mas distinto, sendo possível encontrar novos elementos e observar novos aspectos. Desse modo, investigar o caso de uma instituição pública da rede municipal de ensino de Fortaleza quanto às práticas de letramento na pré-escola veio a ser um caso particular, que certamente evidenciou semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Ludke e André (2013) trazem, ainda, algumas características que justificam um Estudo de Caso condizentes com esta investigação: 1. Tendência à descoberta de novos elementos com apoio do quadro teórico, com a possibilidade de elaborar novos conhecimentos; 2. Ênfase ao contexto, para compreender a manifestação geral do problema, em que diversos fatores podem explicar as ações pedagógicas; 3. Busca por retratar a realidade com multiplicidade de dimensões em uma situação, com vista a mostrar uma inter-relação sem perder o foco; 4. Utilização de diversas fontes de informação úteis; 5. Permissão de ampliar a compreensão do problema, de modo que o caso represente o tema; 6. Possibilidade de representar pontos de vista diferentes (às vezes, contraditórios) entre os sujeitos.

As informações e análises sistematizadas nessa dissertação foram oriundas de um universo particular, portanto, são peculiares. Suas conclusões não podem ser generalizadas. Contudo, esta pesquisa espera ampliar as reflexões que o campo da Educação Infantil já vem construindo sobre a temática enfocada, conforme apontado na seção que apresentou resultados de estudos sobre este assunto.

3.2 Inserção no campo de pesquisa

A inserção da pesquisadora no CEI foi permitida pela SME, com submissão do projeto de pesquisa³⁷ à Coordenadoria de Educação Infantil - COEI.

Na ocasião de abertura do processo, solicitando autorização para a realização da pesquisa, a pesquisadora pôde indicar um espaço que acolhesse os critérios: atendimento às crianças de quatro e cinco anos, em duas turmas, com professoras efetivas. A indicação ocorreu após a sondagem em busca de um CEI por meio de consulta prévia por telefone e, depois, pessoalmente, para sondar se a instituição se dispunha à realização da pesquisa.

Para que o trabalho de campo fosse imparcial, isto é, livre de influência pessoal, foram evitados quaisquer locais que houvesse pessoas conhecidas trabalhando (como amigos ou parentes da pesquisadora). O acesso ao CEI quanto à distância também foi necessário.

A preferência por estas professoras considerou a formação inicial no curso de Pedagogia e a garantia de permanência de emprego destas profissionais, aprovadas em concurso público. Esses aspectos – estabilidade e formação legal adequada – favoreceram a pesquisa, que previu que os sujeitos estariam melhor motivados para o trabalho e que isso beneficiasse o atendimento às crianças. Representou, ainda, segurança para o trabalho pedagógico da instituição junto às crianças e para a pesquisa, sem o risco de interrupção se houvesse um rodízio de professoras substitutas.

Depois sucedeu um novo contato com a coordenadora do CEI e professoras, para confirmação das condições objetivas para a realização da pesquisa (adesão dos sujeitos, sobretudo!). Após esse passo, houve no local mais um encontro para sanar dúvidas e solicitar a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁸. Foi uma reunião de negociação necessária a fim de se obter o apoio delas, como recomendam Bogdan e Biklen (1994). Não houve resistência da coordenadora e das professoras em participar da pesquisa. Ao contrário, mostraram disposição para colaborar com a pesquisa, o que favoreceu o trabalho de campo.

A inserção nas turmas ocorreu de forma tranquila, acertando com as professoras um cronograma para os dias de observação. Elas demonstraram uma postura de abertura e disposição para compartilhar o trabalho realizado (cada uma a seu modo), parecendo estarem conscientes quanto aos limites e possibilidades pessoais, das turmas e da instituição.

³⁷ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UFC (Parecer Nº 2.583.169).

³⁸ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se no Apêndice C.

As crianças logo notaram a presença da pesquisadora na sala e demonstraram curiosidade para saber quem era. As professoras explicaram que se tratava de uma pesquisa e que a “professora” estava conhecendo o CEI. No decorrer dos dias, de forma espontânea, as crianças se aproximavam para cumprimentá-la, mostrar desenhos ou conversar.

Os pais ou responsáveis foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁹, para consentir a participação das crianças. Este convite funcionou como uma forma de dar satisfação às famílias acerca da presença da pesquisadora nas salas, percebida durante o tempo de observação. O contato com os familiares ocorreu à medida que a pesquisadora os encontrava no início das manhãs, na ocasião em que deixavam as crianças, ou no final das manhãs quando vinham apanhá-las.

A adesão das famílias foi positiva. A maioria concordou em assinar o TCLE após o primeiro contato. Outras se valeram do direito de questionar as professoras, na ausência da pesquisadora, para sanar as dúvidas. Uma avó, inclusive, interrogou a pesquisadora porque seu trabalho não pedia a opinião das famílias sobre o trabalho do CEI, afirmando que gostava da instituição.

As demais funcionárias (zeladora, manipuladoras de alimentos, funcionárias da Associação) também se mostraram receptivas com a presença da pesquisadora, principalmente, as professoras (não apenas as que foram observadas e entrevistadas).

3.3 Escolhas metodológicas: *locus*, sujeitos e alvo da observação participante

3.3.1 *Locus* de pesquisa

3.3.1.1 O CEI “Conta de Novo”⁴⁰

Este tópico apresenta o CEI investigado, trazendo aspectos como: critérios de escolha, aspectos históricos, a realidade do CEI e do seu entorno, seu funcionamento e equipe de funcionários.

O *locus* de pesquisa, como já referido, foi uma instituição pública municipal de Fortaleza, um Centro de Educação Infantil (CEI).

³⁹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se no Apêndice D.

⁴⁰ “Conta de Novo” é o nome fictício escolhido para o CEI, para honrar o compromisso ético de não expor a instituição e a fim de garantir o sigilo da pesquisa. Este nome foi inspirado pela presença da Literatura Infantil percebida no CEI.

Em Fortaleza, a Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), órgão vinculado à SME, elaborou a Proposta Curricular para a Educação Infantil (FORTALEZA, 2016), resultante de uma cooperação técnica entre SME/COEI e a FAGED/UFC.

A Proposta Curricular é resultante do acompanhamento e reflexão das autoras (coordenadoras e técnicas do COEI, técnicas dos Distritos de Educação, coordenadoras dos CEIs, diretores, superintendentes e professoras durante o processo de elaboração). Foram criados Grupos de Trabalho para este fim, mediante estudos e debates de uma “construção participativa” (FORTALEZA, 2016).

Este trabalho então, “feito a muitas mãos” teve como objetivo: oferecer subsídios às educadoras da Rede Municipal de Fortaleza para que, em seu cotidiano, realizem cada vez mais experiências significativas com as crianças, colaborando assim, para o desenvolvimento integral e pleno das mesmas. (FORTALEZA, 2016, p. 12).

O referido documento traz uma concepção de educação que visa à promoção do desenvolvimento integral da criança com base na LDB (BRASIL, 1996). Também a criança é descrita como sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura (BRASIL, 2009a) e a instituição como lugar das primeiras experiências de ação educativa externas à família (FORTALEZA, 2016). Assim, a qualidade de atendimento à criança deve nortear a ação educativa.

O CEI “Conta de Novo” foi escolhido para sediar o trabalho de campo a partir do seguinte critério: o atendimento às crianças da faixa etária de quatro e cinco anos na pré-escola. Vale lembrar que muitos CEIs da rede municipal de ensino atendem apenas crianças em idade de creche (e somente a partir de um ano!).

Nas escolas municipais de Ensino Fundamental⁴¹ onde funcionam turmas de pré-escola as cobranças relativas à alfabetização das crianças ou de preparação para tal, vindas de professoras de primeiro e segundo ano parecem ser mais fortes do que quando a pré-escola se situa “fisicamente” mais distante, em outro prédio.

Há fortes indícios de que quando as turmas de pré-escola funcionam dentro das escolas, tendem ainda a ser pressionadas a seguir o ritmo dela, tendo que se adaptar às situações de rotina (horários, uso do espaço físico e materiais). Dessa forma, as necessidades das crianças de quatro e cinco anos passam a ser desconsideradas assim como se dá com as

⁴¹ A Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016) informa que na rede há 352 instituições que ofertam Educação Infantil, sendo 134 CEIs, 138 escolas de Ensino Fundamental com turmas de atendimento pré-escola e 80 creches conveniadas.

necessidades das crianças acima dessa faixa etária! (ANDRADE, 2007; SANTOS, 2015; BARBOSA, 2017; ARAÚJO, 2017).

A escolha do CEI “Conta de Novo” ocorreu ainda com base em pressupostos: 1) atendendo somente Educação Infantil, as crianças vivenciariam uma realidade mais característica da infância; 2) as especificidades das crianças seriam mais contempladas e respeitadas no ambiente do CEI, pois estariam distantes, pelo menos, fisicamente, do contexto do Ensino Fundamental, sem contato direto com as pressões advindas daí; 3) no CEI, as professoras focariam em práticas para a Educação Infantil, não absorvendo os problemas do Ensino Fundamental. Assim, a dedicação delas e dos demais funcionários (que não foram sujeitos desta pesquisa!) ao atendimento às crianças pequenas favoreceria o trabalho da instituição.

O CEI foi criado em 1985, inicialmente, como creche comunitária⁴², ligada à Igreja Católica, para atender as crianças oriundas de famílias de baixa renda, oferecendo Educação Infantil para aproximadamente 40 crianças, entre 2 e 6 anos de idade. À época, a Prefeitura Municipal de Fortaleza cedeu professores e merendeira.

Somente em 2009, a PMF municipalizou a creche, responsabilizando integralmente por ela, que passou a ser identificada como CEI – Centro de Educação Infantil. Como destaca Filgueiras (1994), o serviço comunitário surge como estratégia de sobrevivência da população e depois o governo se apropria e torna a obra como parte integrante das políticas governamentais.

Vale lembrar que a PMF assumiu o CEI com atraso de 21 anos após a legislação (BRASIL, 1988) ter instituído a responsabilidade dos municípios pela Educação Infantil (Art. 30).

A forma como se deu a criação do CEI “Conta de Novo” remete à expansão da Educação Infantil no Brasil: de um lado, a creche, para às classes mais pobres, com caráter assistencialista, distinto do caráter das instituições privadas, destinadas às classes mais ricas, que se diferenciavam pelo caráter da instrução, como atestam Kramer (2011) e Filgueiras (1994).

⁴² De acordo com Cruz (2001, p. 49), creche comunitária é “o equipamento gerido por uma associação comunitária, a qual mantém convênio(s) com órgãos governamentais ou não governamentais, sendo que as professoras e demais funcionários têm vínculo empregatício com a associação comunitária”.

O CEI “Conta de Novo” funciona como anexo⁴³ de uma escola municipal de Ensino Fundamental situada próxima a ele, para onde as crianças são orientadas a ir quando encerram a etapa da pré-escola. Há um vínculo com essa escola, que destina ao CEI os recursos básicos de funcionamento como itens de higiene, limpeza e material didático, mediante lista encaminhada pela equipe de trabalho do próprio CEI. Produtos alimentícios e fraldas provêm da PMF.

O CEI “Conta de Novo” está situado em um bairro a quase 10 km do centro da cidade. O bairro funciona como um ponto de integração de linhas de ônibus, possuindo um dos grandes terminais da zona urbana.

O bairro possui algumas comunidades integradas e se caracteriza como populoso com cerca de 30 mil habitantes. Há pessoas desempregadas ou sem emprego fixo, vivendo na informalidade. A mão de obra feminina se destaca e em muitas famílias a liderança é exercida pela mulher. Há atividades econômicas diversas voltadas para o comércio, em que se destacou um shopping como espaço de lazer nos últimos anos, como descreve a Proposta Pedagógica do CEI “Conta de Novo” (FORTALEZA, 2017).

A maioria das residências é feita de tijolo, possui três ou quatro cômodos, abriga de quatro a cinco pessoas, possui energia elétrica e água potável, mas alguns lugares carecem de saneamento básico. Casos de violência urbana, o uso de entorpecentes pelos jovens e desemprego assinala sua vulnerabilidade social. Tais informações geram o perfil socioeconômico pessoas que ali residem e são obtidas na ocasião da matrícula das crianças, de acordo com a Proposta Pedagógica (FORTALEZA, 2017).

O trabalho desenvolvido pelo CEI “Conta de Novo” é visto pelas pessoas como uma melhoria das condições de vida devido ao atendimento às crianças das comunidades. De forma concreta, pais ou responsáveis se mostram presentes diariamente, para deixar e buscar as crianças e participam de reuniões de avaliação e eventos de datas comemorativas, como registrou a Proposta Pedagógica (FORTALEZA, 2017).

Esta breve descrição ajuda a entender a realidade do CEI “Conta de Novo”, onde se situa e o público que atende. A infância não pode ser estudada isoladamente, mas ligada à estrutura social e ao modelo brasileiro econômico determinante das condições de vida das famílias (KRAMER, 2011). É imprescindível procurar entender o contexto mais amplo para

⁴³ De acordo com Andrade (2007, p.31), anexos são “instituições escolares que, em sua maioria, funcionam em prédios alugados ou cedidos e que não possuem corpo administrativo próprio, pois são vinculados a escolas patrimoniais (instituições mantidas e gerenciadas exclusivamente pelo poder público municipal), chamadas, cotidianamente, de “escolas-mãe”.

não se conceber uma visão de educação compensatória visando “remediar” e “recuperar” supostas defasagens que não são das crianças e nem de suas famílias.

O CEI “Conta de Novo” funciona de segunda a sexta-feira e atende crianças de dois e três anos de idade, na creche, em tempo integral, das 7h às 17h; e crianças, de quatro e cinco anos, na pré-escola, nos turnos manhã e tarde, de 7h às 11h e de 13h às 17h.

Funciona em um prédio cedido à Associação por uma paróquia do bairro. Este dado parece indicar uma ideia de parceria entre as três instâncias (a PMF, a Associação e a Igreja), como também uma limitação da PMF, que se ressentir de espaço próprio para o CEI.

O Quadro 5 apresenta uma síntese da estrutura física do CEI “Conta de Novo”, com a indicação dos principais materiais que compõem esse cenário.

QUADRO 5 –ESTRUTURA FÍSICA DO CEI “CONTA DE NOVO” EM 2017

Espaço		Materiais
1	Jardim de entrada	Portão de entrada de ferro, árvores, plantas, areia, 01 túnel (formato de lagarta) colorido, de plástico, 02 degraus (“batentes”) de cimento
2	Recepção	Portão de ferro, 01 mesa de ferro, 04 cadeiras de plástico, 01 mesa de madeira retangular para crianças, com livros e revistas dispostos, 04 cadeiras de madeira para crianças, 01 balcão de cimento, 02 estantes de ferro, 01 armário de ferro com gavetas
3	Banheiro para adultos	01 pia, 01 vaso sanitário, 01 chuveiro
4	Sala de professores	01 mesa de madeira com 06 cadeiras de plástico, 01 estante de ferro com livros e materiais pedagógicos diversos, 01 geladeira, 01 gelágu
5	Sala da coordenação com banheiro	01 mesa de madeira, 02 cadeiras de plástico, 01 mesa e 01 cadeira para criança, 01 armário de ferro com gavetas, 01 estante com livros infantis e livros teóricos de estudo e consulta para professoras, ar condicionado
6	Sala de arquivo de documentos	01 Mesa e 01 cadeira de plástico, 01 estante de ferro, 01 armário de madeira, 01 ventilador
7	Refeitório	03 mesas grandes com bancos para as crianças (madeira), 02 pias para as mãos, 01 bebedouro, 01 freezer, 01 geladeira, 01 armário, 02 ventiladores de parede, 01 máquina de lavar
8	Cozinha	01 geladeira, 01 freezer, 01 liquidificador, 01 fogão industrial, armários com utensílios de cozinha e materiais (pratos, copos e colheres de plástico para as crianças; xícaras, pratos, copos de vidro e talheres para adultos)
9	Despensa	01 armário, 02 estantes de madeira com mantimentos, 01 ventilador de teto
10	Almoxarifado	Material pedagógico, de higiene e limpeza
11	Pátio / parque	01 playground de madeira colorido, 01 casa de plástico colorida, 04 pneus na areia, 02 espaços com areia, calçada, plantas e árvores, degraus (“batentes”) de cimento
12	Banheiro	01 pia e 01 vaso sanitário, destinados às funcionárias
13	Auditório com banheiro	Salão contendo mesas e cadeiras de plástico
14	Sala de leitura (biblioteca)	Livros infantis dispostos em estantes baixas; ambiente aberto
15	Brinquedoteca	Estantes e depósitos com brinquedos diversos
16	04 salas de atividades com banheiro	01 banheiro com 01 pia e 01 vaso sanitário, lousa branca, 05 mesas e vinte cadeiras para as crianças, 01 mesa e 02 cadeiras de plástico para adultos, 02 ventiladores de parede, 01 armário de ferro e 02 estantes
17	Laterais	Espaços à esquerda e à direita do CEI, uma parte calçada e uma parte com areia, plantas, varal de roupa

Fonte: Elaborado pela autora.

O espaço das salas mais a área livre do parque e laterais davam a impressão de um ambiente espaçoso e arejado para os profissionais e as crianças transitarem.

O espaço que compunha pátio e parque era ao ar livre e espaçoso, com uma parte calçada, que dava acesso ao auditório. Havia dois espaços com areia. De um lado, estava o playground de madeira (escada, casinha e escorregador), uma casinha de plástico colorida, um pequeno escorregador e quatro pneus nesse mesmo lado da areia. O outro lado havia apenas areia com um pouco de mato. A areia era clara e não havia sinais de presença de animais (pombos ou gatos) cujas fezes pudessem estar na areia.

Na calçada estavam os batentes de cimento e plantas ao centro, bem como na extensão de toda a calçada. Pareciam cuidados, sem sinais de lixo. Havia equilíbrio entre sol e sombra. Neste espaço, ocorriam as comemorações como festa junina e festa de encerramento do ano. Diariamente, este espaço possibilitava muitas interações entre as crianças de todas as turmas.

O jardim de entrada parecia agradável e acolhedor, devido à sua organização com presença de árvores. Ele dava acesso à sala da turma de Infantil 5 e à sala da turma de Infantil 2, com a recepção entre as duas salas. Uma lateral do jardim (bem como as duas salas mencionadas) davam acesso aos outros espaços, como o refeitório, cozinha, pátio/parque, auditório, sala da turma de Infantil 4, Infantil 3, brinquedoteca e biblioteca.

Não há informações sobre o espaço da brinquedoteca e da biblioteca, pois além de permanecerem fechadas e desativadas na ocasião da pesquisa, não havia como adentrá-las devido à poeira acumulada em seu interior. Assim, as crianças atendidas no CEI também foram privadas de frequentar a brinquedoteca e a biblioteca, traços de uma pedagogia “pobre” para os “pobres” (CAMPOS, 2008).

A equipe de funcionárias⁴⁴ aparentou ter uma convivência tranquila, em que os problemas do cotidiano (alguma divergência de opinião, limitações da própria instituição como a limpeza) pareciam não impedir o trabalho coletivo.

O Quadro 6 traz informações acerca da equipe de funcionários do CEI, distinguindo cargo/função, quantidade, escolarização/formação, carga horária e vínculo empregatício.

⁴⁴ A pesquisadora só obteve contato com as funcionárias do sexo feminino. O único homem mencionado foi o porteiro noturno.

QUADRO 6 – EQUIPE DE FUNCIONÁRIOS DO CEI EM 2017

Cargo/função	Quantidade	Escolarização / Formação	Carga horária de trabalho no CEI	Vínculo empregatício
Ajudante	1	- Graduação em Pedagogia	6h	Voluntária
Porteiro Noturno ⁴⁵	2	- Ensino Fundamental Incompleto - Ensino Médio	12h (noites alternadas)	Terceirizados
Zeladora	1	- Ensino Fundamental Incompleto	8h	Terceirizada
Manipuladora de Alimentos	2	- Ensino Fundamental Incompleto	8h	Terceirizadas
Assistente Educacional	2	- Graduação em Pedagogia	8h	Concursadas
Professora / Apoio à Gestão	1	- Graduação em Letras	150h (Carga horária reduzida)	Concursada
Professora / Coordenadora	1	- Especialização em Formação de Professores	8h	Concursada / seleção
Professora Pedagoga	7	- Graduação em Pedagogia - Especialização em Gestão Escolar - Especialização em Gestão Escolar - Especialização em Educação Infantil - Especialização em Coordenação Pedagógica - Especialização em Administração Escolar - Especialização em Psicopedagogia	8h	Todas concursadas
Funcionárias da Associação	2	- Ensino Médio Completo - Superior Incompleto	- 20h - 40h	Funcionárias da Associação

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no Quadro 6, a equipe contou 19 profissionais no ano de 2017. Dentre elas, havia duas funcionárias responsáveis pela Associação, que não eram da rede municipal. Diariamente estavam no CEI “Conta de Novo”, cujo trabalho era organizar ações da Associação, a fim de mantê-la ativa. Também se envolviam em atividades cotidianas do CEI como abrir o portão, “olhar” as crianças no momento do parque, auxiliar a coordenadora em alguma demanda.

Foi informado pela coordenadora que havia duas zeladoras e uma delas foi demitida devido a uma redução (“corte”) desses funcionários (pela empresa que terceirizada) nas instituições, o que sobrecarregou o serviço para quem permaneceu no CEI “Conta de Novo”. A demanda diária de limpeza foi considerada “humanamente impossível” pelas

⁴⁵ Nomenclatura utilizada na Proposta Pedagógica do CEI, especificando que só há porteiros à noite, atuando como vigias. A ausência de um porteiro durante o dia faz com que outras funcionárias exerçam esta função de abrir e fechar o portão da instituição, sendo interrompidas em seus afazeres.

professoras e coordenadora, para uma única pessoa dar conta (área externa - jardim, laterais, parque - e interna - salas com banheiro, refeitório, auditório, brinquedoteca e biblioteca).

A limpeza de todo o ambiente foi limitada e isso comprometeu o funcionamento da brinquedoteca e da biblioteca como espaços alternativos para as crianças, tendo o CEI 2 espaços para limpeza reduzidos. A limpeza da área externa parecia ter mais prioridade do que as salas de atividades, pois a qualidade da limpeza delas de atividades também foi afetada, passando a ocorrer apenas uma vez ao dia. Daí a razão do jardim e do parque estarem com aparência agradável.

A falta de um porteiro diurno ocorre há três anos. Este profissional seria importante para a instituição para receber as outras profissionais, crianças e familiares. A redução no número de zeladoras e de porteiro no CEI é também reflexo de um cenário nacional mais amplo, certamente, consequência da política⁴⁶ de “congelamento dos gastos” no país.

O CEI “Conta de Novo” não está dissociado do cenário político, representa um microcosmo da sociedade, portanto, sofre no seu âmbito o impacto daquilo que a sociedade realiza (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

As Assistentes Educacionais atuavam junto às professoras das turmas de Infantil 2 e Infantil 3. São concursadas para o cargo de Assistente Educacional, criado pela lei municipal nº 0150/2013 (FORTALEZA, 2013)⁴⁷. Este concurso não exigiu nível superior (Pedagogia), apenas Ensino Médio Pedagógico. No entanto, as duas assistentes eram graduadas em Pedagogia. Em seu estudo, Pinheiro (2017) explica que a inserção de auxiliares em creches surge como descumprimento à lei e descompromisso com as crianças e professores, que acentua, para além da dicotomia entre educar e cuidar, um paralelismo em ações de desencontro entre a professora e a assistente, e aponta como caminho possível para sanar este problema a admissão de duas professoras para as turmas de Educação Infantil.

⁴⁶ Esta política foi medida no campo econômico do governo Temer: a PEC (Proposta de Emenda à Constituição) do Teto dos Gastos Públicos como ficou conhecida. Com a promulgação em 2016, passa a ter força de Lei. Tal política visa o equilíbrio das contas públicas, porém limita investimento na área da saúde e educação. < <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos> > (acesso em 11/04/2018).

⁴⁷ De acordo com Pinheiro (2017, p. 29), a Rede Municipal de Educação de Fortaleza realizou o concurso em 2014, após a referida lei, para o provimento de cargos efetivos de Auxiliares, designando-as como Auxiliares da Educação Infantil ou Auxiliares de Serviços Educacionais.

A professora de Apoio à Gestão⁴⁸, graduada em Letras, foi encaminhada ao CEI “Conta de Novo” com processo de readaptação, por motivo de saúde. Esta função, como o próprio nome diz, indica apoio administrativo à coordenação, auxiliando em demandas como matrículas, recebimento de materiais e alimentos, suporte pedagógico às professoras, atendimento às famílias. Esta docente possuía carga horária reduzida, estando no CEI em dias alternados. Foi informado que, por iniciativa própria, a docente auxiliou algumas crianças que tinham dificuldades como a escrita do nome próprio na turma do Infantil 5, estando presente na sala e sentando ao lado dessas crianças para apontar letras na ficha do nome ou letras móveis.

O CEI conta também com uma funcionária que presta serviço voluntário, graduada em Pedagogia, que se dispõe a colaborar com a instituição em demandas do cotidiano, semelhante à atuação das funcionárias da Associação.

Esses dois fatos (professora em readaptação, sem formação em Pedagogia e trabalho voluntário) na Educação Infantil são questionáveis, pois se há avanços na lei, em contrapartida, há permanência de práticas que desconsideram um atendimento de qualidade para as crianças. Tal prática pode indicar um sinal de precarização da Educação Infantil ainda muito presente na atualidade (KISHIMOTO, 1999; MICARELLO, 2014).

3.3.1.2 As salas de pré-escola

A descrição a seguir se deteve às salas de pré-escola, onde ocorreu a maior parte das observações.

Em geral, as salas de atividades do CEI eram de formato retangular, teto de telhas, as paredes eram de tijolos com acabamento de cimento e pintura e possuíam cobertura de azulejos na altura de até um pouco mais de um metro. O piso também possuía acabamento de cimento (exceto na sala do Infantil 4, com azulejo no piso). Em cada sala, há dois ventiladores e três lâmpadas artificiais. A iluminação e ventilação naturais ocorriam por dois lados de paredes vazadas e portas abertas. As salas eram arejadas, mas ainda quentes no final da manhã.

Há estantes e armários contendo materiais de trabalho das professoras e de uso das crianças, que variavam de acordo com a turma. Por exemplo, só havia colchonetes para o

⁴⁸ O Apoio à Gestão é uma função ocupada por professores que tiveram problemas de saúde e que retornam ao trabalho, mas não podem ser docentes em “sala”. Enquanto continuam o tratamento médico, como professores “readaptados” ou “requalificados”, são designados para esta incumbência, auxiliar a coordenadora.

momento do “sono” nas salas das turmas de Infantil 2 e Infantil 3, que funcionavam, como já informado, em tempo integral. As fantasias (de super-herói, princesa) só havia nessas salas também.

A Sala da turma de Infantil 4 era um pouco menor que a sala da turma de Infantil 5. Os azulejos que cobriam as paredes dessa sala (com desenho de flores e fundo claro) eram de superfície lisa e facilitava a fixação de cartazes com cola ou fita adesiva. O piso também era coberto por azulejos quadrados de cor clara. Era um bloco único e possuía apenas uma porta de entrada.

A pia da sala, localizada na entrada, não funcionava. Uma mesa ao lado desta pia servia para colocar os livros didáticos e as agendas das crianças. Ao lado desta mesa, havia um depósito de brinquedos variados: bichos de pelúcia, bonecas.

O banheiro das crianças estava situado próximo à porta que dava acesso ao parque, com um vaso sanitário e chuveiro, e não tinha luz. Quando precisavam, as crianças pegavam papel higiênico na estante como um costume aparente e sem razão, mas supostamente porque haveria um estrago maior por parte das crianças se estivesse no banheiro, como uma forma de subestimar a capacidade delas quanto ao uso do papel higiênico.

O mobiliário da sala era composto de: um armário de ferro, um armário de madeira, duas estantes de ferro grandes, uma estante de ferro pequena, todos contendo material de uso das professoras, tanto individuais como coletivos. Não havia mesa nem cadeira para a professora. As mesas e cadeiras das crianças eram individuais, de cor amarela, de ferro e plástico, tinha 22 cadeiras e 20 mesas no total.

Nesta sala, diariamente, havia mudanças na organização das mesas e cadeiras das crianças, de acordo com as atividades, de como as duas professoras e até as crianças pensassem ser melhor. Elas ficavam em formato de roda, retangular, meia lua, de duas em duas, de três ou quatro. Às vezes, a roda de conversa era feita com cadeiras e as mesas utilizadas para atividades diversificadas no início do dia, com materiais dispostos (jogos, folha, giz de cera, livros, bonecas).

Esta característica de mudança dava uma sensação de que este espaço era dinâmico e flexível, com atividades variadas e que as professoras eram criativas. Às vezes, as professoras organizavam o espaço antes da chegada das crianças ou enquanto elas estavam no parque. Outras vezes, as crianças se envolviam nessas mudanças, ajudando a afastar mesas e

cadeiras. Em alguns dias, as crianças também tinham liberdade para fazer modificações nas brincadeiras, criando seus próprios ambientes, como casinhas.

O aspecto visual da sala da turma de Infantil 4 parecia alegre devido à aparência interna clara, aos cartazes coloridos, à movimentação diária das mesas, à energia das crianças e brinquedos e livros visíveis nas estantes ou espalhados pela sala.

As paredes eram tomadas por cartazes didáticos (textos) elaborados pelas professoras ou prontos⁴⁹ e colocados por elas. Abaixo desses cartazes ficavam todas as mochilas (com ou sem rodinhas) das crianças, logo na entrada da sala. O tipo de azulejo desta sala favorecia a fixação na altura das crianças, facilitando a visualização.

Havia pequenas placas com os nomes das crianças que pareciam indicar o local onde ficaria a mochila de cada uma. Os nomes estavam nas em altura elevada e em tamanho pequeno, assim, não ficavam visíveis para elas, mas sabiam que ali era o local das mochilas.

Figuras coloridas nas paredes ornamentavam a sala: corações, flores e corujas. Essa decoração confeccionada por adultos e escolhida com sua estética não retratava a cultura do grupo que ali convivia diariamente porque não era a estética da criança e não eram feitos por elas

Ainda na parede havia uma placa intitulada “mural de atividades” que, durante o período de observação, se destinou aos cartazes do projeto “Arca de Noé” (inspirado no poema “As borboletas, A foca”, de Vinicius de Moraes) trabalhado com a turma. Após serem lidos e usados como motivação para a realização de atividades no centro da sala (geralmente, expostos na lousa), esses cartazes eram fixados nessa parede.

Havia outras placas escritas pela sala, que indicavam a utilidade dos espaços ou objetos mais evidentes, como “pia”, “porta toalha”, “produções livres”, “faz de conta”, “lousa”, “espelho”, “lixeira”, “armário”, “jogos”, “instrumentos musicais”.

Em um canto diagonal havia uma placa escrita “cantinho da matemática”, com numerais coloridos em ordem aleatória e um calendário. Havia, ainda, um cartaz com o nome completo das crianças. Acima, havia um pequeno cartaz com o alfabeto na linguagem de sinais para surdos.

Em outro lado da parede estava o espelho e a lousa branca, fixados de forma acessível às crianças. Nessa mesma parede, havia outros cartazes sobre hábitos de higiene, “combinados” (regras de sala), cartaz de chamada da turma da tarde, um cartaz com um texto intitulado “A galinha do vizinho”, com figuras de ovos numerados de 1 a dez, cartaz com

⁴⁹ Cartazes oriundos de livros didáticos, de revistas educativas ou de saúde.

alfabeto colorido (letras e figuras de acordo com a letra), outro cartaz menor com alfabeto, um outro cartaz com sequência numérica e numerais por escrito.

Ainda nesse lado, no alto da parede, havia mensagens com letras coloridas de borracha “sejam bem-vindos”, “bom-dia” e “boa-tarde” em letra cursiva. Esta posição sugeria que essas saudações eram destinadas aos adultos, pois não era uma escrita posta à altura das crianças.

Na parede ao lado do banheiro, havia um porta-livros de parede e um cartaz de tecido grande, enfatizando “cantinho da leitura”, um alfabeto (incompleto) grande e colorido, de borracha, afixado na parede, um cartaz com o título e figura sugestiva da história “O sanduíche da Maricota”, (Avelino Guedes). Nesse mesmo lado, havia um depósito de plástico grande, com peças de montar, coloridas, dois caixotes de madeira, contendo livros infantis e um berço de brinquedo, com bonecas e bichos de pelúcia em seu interior.

A **Sala da turma de Infantil 5** era um pouco maior do que a sala da turma do Infantil 4, talvez necessitando de uma ou duas lâmpadas a mais para favorecer a claridade. Havia um banheiro com porta, um vaso sanitário e um chuveiro. Havia uma pia na sala, próxima ao banheiro e uma mesa ao lado dela para garrafas de água das crianças. Quando as crianças queriam utilizar o banheiro, pegavam papel higiênico no armário da professora, pelo mesmo motivo que ocorria com as crianças do Infantil 4.

Compunham o conjunto de móveis da sala: seis mesas quadradas (de grupo) de madeira, com quatro cadeiras, uma mesa de madeira para a professora e duas cadeiras de plástico para outros adultos, dois armários de ferro (um para cada professora da manhã e da tarde, contendo seus materiais), uma estante de ferro (contendo livros, encartes publicitários, potes de plástico com quebra cabeça), uma mesa com aparelhos de TV e DVD, uma lousa branca, um espelho, duas lixeiras, três almofadas grandes. Em cima do armário, havia alguns depósitos e sacolas com materiais coletivos como descartáveis destinados às brincadeiras ou para fins pedagógicos, como por exemplo, caixas com material reciclável (garrafas, potes, embalagens de produtos de supermercado diversas). Este era o conjunto de mobiliário mais antigo da instituição (das outras salas era de ferro e plástico, comum nas instituições municipais).

As mesas das crianças permaneceram na mesma posição durante os dias de observação, concentradas de frente para a lousa, de modo que era possível circular entre elas. Talvez devido ao peso das mesas, não houvesse mudanças de lugar delas e o manuseio diário se tornaria cansativo. Talvez fosse mais conveniente para esta turma que as mesas ficassem

posicionadas em frente à lousa para assegurar que as crianças tivessem atenção durante as atividades do livro didático. Contudo, a imobilidade das mesas não pareceu retirar a vivacidade das crianças, que demonstravam gostar das atividades tanto do livro didático como as atividades diversas (jogos de letra e palavras), pois eram muito participativas gostando de falar hipóteses de letra das palavras.

Havia dois espaços livres em cada entrada da sala. O espaço livre na primeira entrada (acesso pelo jardim) da sala era o ponto de encontro onde ocorria a roda de conversa, a contação de história e o rodízio de livros. O espaço do lado oposto era o do banheiro e da porta de acesso ao parque e refeitório. Era de livre circulação e brincadeiras, havendo um balde grande com peças de montar e alguns poucos brinquedos. Havia um cartaz de boas-vindas acima dessa porta, mas não estava no campo visual (à altura) das crianças.

O armário da professora permanecia aberto durante o dia, acessível às crianças, que podiam pegar folhas para desenhar, potes reutilizados com lápis de cor e giz de cera. Nele estavam guardados os “livros didáticos” e cadernos das crianças, que eram retirados pela professora à medida que eram utilizados.

Na parede próxima à entrada da sala, havia 02 caixotes de madeira no chão, contendo livros infantis, revistas de adultos (revista Veja, Isto é, Avon, Natura, por exemplo, revistas em quadrinhos e duas almofadas grandes que pareciam ser um convite para se demorar ali. Havia um cartaz da história “Bambolina” (Michele Iacocca) recontada pelas crianças e escrita pela professora.

Na parede “principal” (de maior foco na sala), estavam os dois armários e a lousa, de formato quadrado, que era bastante explorada pela professora e pelas crianças durante as atividades. Sua posição estava mais acessível à escrita do adulto. No entanto, as crianças as utilizavam na parte inferior ou com o auxílio de uma cadeira. Abaixo da lousa estava um calendário.

Ao lado da lousa, havia um alfabeto colorido na parede, acima do espelho que estava em posição vertical. O alfabeto não estava em linha reta, formava uma ondulação. Havia outro alfabeto mais acima, na mesma parede, em linha reta, com letra, figura e palavra. Durante as atividades, as crianças conseguiam apontar a letra no alfabeto colorido. O outro ficava inacessível.

Na extensão dessa parede, havia dois cartazes referentes às duas turmas (da manhã e da tarde), com os nomes completos das crianças e das professoras. Abaixo desses cartazes, as crianças deixavam as mochilas de rodinha (as outras ficavam enganchadas nas cadeiras).

No canto diagonal, havia uma mesa de madeira com um suporte de “cartas”, enfatizando este gênero textual.

Havia um mural explicativo de gêneros textuais, um mural de matemática com os numerais de 1 a 10, contendo pequenos fantoches, de acordo com a quantidade indicada, um espaço com formas geométricas coloridas com o nome das formas escrito, um cartaz com cédulas da moeda brasileira em frente e verso.

Para ornamentar a sala, na extensão de toda a parede da sala, havia personagens estrangeiros (Disney) coloridos: Pateta, Margarida, Tio Patinhas, Pato Donald, Peter Pan. Havia também dois personagens brasileiros: Cascão e Cebolinha (da Turma da Mônica) e dois cartazes da Galinha Pintadinha⁵⁰.

A parede paralela à da lousa era dividida proporcionalmente para as duas turmas que funcionavam na mesma sala em turnos distintos. Assim, havia dois murais de porta atividades de tecido e plástico transparente, com 20 espaços para cada criança guardar suas atividades.

Havia imagens que foram usadas nas duas turmas, relativas a um “projeto” trabalhado sobre a história da escrita, com gravuras de vários tipos de escrita construídas pela humanidade. Havia uma sequência de imagens coloridas relativas às regras de convivência elaborado pela turma com mediação da professora.

Os cartazes e alfabeto ficavam na parte mais elevada da parede, acima da parte de azulejo, cujo material não era liso como da outra sala, assim não fixava as fitas adesivas. “Tem que ser uma fita gomada boa”, relatou a professora em certa ocasião, talvez tentando justificar porque não afixava esse material na parte inferior da parede.

Os nomes das crianças estavam mais visíveis para as crianças nesta sala, em um cartaz, além da ficha do nome para uso manual.

Esta sala possuía um aspecto distinto da sala anterior, com poucos brinquedos e menos tempo para a brincadeira livre. Esse arranjo espacial da sala pode estar relacionado ao fato de que a turma, estando no “nível” de Infantil 5 (último ano da pré-escola), tivesse que ter mais “séria” e as crianças tivessem que brincar menos devido à preparação para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Apesar dessa “concepção” expressa pelo espaço, as crianças demonstravam energia para com as atividades, sendo participativas e não tendo característica de apatia.

⁵⁰ De acordo com Carneiro (2017, p. 139), trata-se de um desenho animado com animais e personagens humanos representam músicas típicas da cultura nacional brasileira, como “Roda, Roda” e “O sapo não lava o pé”.

Nas duas salas, havia um espaço denominado cantinho da leitura. Embora o seu uso não seja objeto de análise nesta seção da dissertação, é oportuno lembrar que a presença física desse espaço remete à ideia trazida por Brasil (2016g, p. 109) de que “a vista não se engana. Frequentemente, basta entrar em uma escola ou em uma sala de atividades para saber se existe uma preocupação especial com a formação leitora das crianças”.

Os materiais utilizados em sala, nas turmas de pré-escola foram: caderno de desenho, “livro didático”⁵¹, agenda, desenhos “prontos” (impressos ou copiados), papel reutilizado para desenho livre, lápis grafite, borracha, lápis de cor, giz de cera e canetas hidrográficas (pouca quantidade), massa de modelar, tesoura sem ponta e cola.

Nas duas salas havia livros de literatura infantil de uso frequente. Para os momentos de leitura de história, eram utilizadas cadeiras, almofadas ou manta. Havia também revistas.

Havia mais brinquedos e materiais recicláveis utilizados nas brincadeiras como potes de plástico na sala da turma do Infantil 4 do que na do Infantil 5.

Nas duas salas, quase não havia atividades expostas nas paredes produzidas pelas crianças. Várias hipóteses podem estar relacionadas a essa “ausência” das produções infantis, dentre elas: o tamanho da sala e extensão das paredes limitava esta prática; talvez o uso do livro didático “competisse” com atividades que pudessem ser produzidas com mais autoria das crianças; as professoras não dispusessem de tempo suficiente para organizar este detalhe com constância e a dificuldade de fixar papéis na parede interna e externa da sala (a zeladora retirava).

Apesar das limitações, nas duas salas havia sinais visíveis de que textos eram lidos para as crianças, pois eram textos das vivências das turmas como poemas, histórias, letra de música. Tais sinais foram percebidos pela voz das professoras e das crianças, que remeteram a esses textos com comentários do dia a dia.

O ambiente das duas salas pôde ser caracterizado como ambientes de letramento, pelo aspecto visual (cartazes, alfabeto expostos), pelo acesso aos livros de Literatura Infantil e pelas vivências cotidianas de ouvir histórias, de recontá-las e de “ler” por prazer.

3.3.2 Sujeitos

3.3.2.1 Sujeitos participantes

⁵¹ A SME adota um livro didático para a pré-escola.

A pesquisa elegeu, inicialmente, dois sujeitos: duas professoras que atuam na pré-escola, sendo cada uma delas responsável por uma turma. No entanto, trabalhou com o total de três sujeitos, pois encontrou em uma das turmas a atuação de duas professoras. Na turma de Infantil 4 atuavam a Professora Regente A (PR-A) e a Professora Regente B (PR-B). Esta organização⁵² das professoras foi decorrente da implantação, na rede municipal, da Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008) que determinou 1/3 da carga horária do trabalho docente ser destinada ao planejamento.

A professora da turma do Infantil 5 e a PR-B do Infantil 4 estavam lotadas 40h no CEI “Conta de Novo”, enquanto a PR-A estava lotada 20h no CEI e 20h na escola de Ensino Fundamental próxima ao CEI. Dessa forma, a professora da turma do Infantil 5 cumpria todo o seu horário em sala durante o turno da manhã e planejava no turno da tarde com 1/3 do seu tempo. O restante do tempo cumpria como PR-B em outra turma.

A organização das professoras da turma Infantil 4 investigada era: a PR-A cumpria três dias durante a semana e planejava dois dias, enquanto a PR-B cumpria dois dias nessa turma e à tarde cumpria todo o seu horário em sala.

Os critérios de escolha das professoras, como já referidos, foram: serem efetivas da rede municipal, aprovadas em concurso público, que possuíssem o mínimo de um ano de experiência de trabalho na pré-escola e lotação na instituição há pelo menos um ano.

A opção pelas professoras se deu em decorrência do papel privilegiado que podem assumir na ampliação e continuidade à experiência das crianças no mundo letrado, pondo-as em contato formal com a linguagem, sem desconsiderar as dimensões socioafetivas, psicomotoras, lúdicas. Esta visão se aliou à profissionalidade específica do professor de Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), pois não esquece as especificidades da criança.

No CEI, as professoras não eram chamadas de “tias”, pelas crianças, como é comum em muitas instituições de Educação Infantil, mas de professoras. Elas afirmaram que iniciaram esta prática em comum acordo, em 2017, junto às crianças, que foram se apropriando. Às vezes, uma ou outra criança falava “tia”, o que era compreendido pelas docentes, pois se tratava de algo recente. As professoras afirmaram também que no ano

⁵² Com base nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2016), em cada turma de Educação Infantil há um Professor Regente A e um Professor Regente B. Os dois docentes alternam os horários e deve haver uma articulação na elaboração do planejamento, na avaliação das práticas pedagógicas e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O PR-A possui maior carga horária na turma que atua, e o PR-B substitui o PR-A quando este está se encontra em planejamento.

seguinte, pretendiam fortalecer isso com as famílias, pois muitos pais e mães chamavam as profissionais de “tia”. Para Freire (1997), reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” e maléfica armadilha por esconder a ideologia político-ideológica de “boas moças”.

O Quadro 7, a seguir, mostra informações relevantes sobre os sujeitos (professoras da pré-escola): turma em que atuou durante a pesquisa, idade, formação, tempo de trabalho na rede municipal e tempo de trabalho no CEI. Essas informações ajudaram a traçar o perfil profissional de cada sujeito na rede municipal e foram obtidas com base no Roteiro de Entrevista⁵³.

QUADRO 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS (PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA) EM 2017

Professora	Idade	Turma	Formação em Pedagogia (ano de conclusão)	Pós-graduação	Tempo de trabalho na rede municipal	Tempo de trabalho no CEI
Cecília ⁵⁴	37	Infantil 4 (PR-A)	2001 (Possui também formação em Matemática)	Especialização em Administração Escolar (2003)	3 anos	1 ano
Ana Maria	34	Infantil 4 (PR-B)	2015	Especialização em Educação Infantil e Alfabetização (2017)	2 anos	2 anos
Ruth	48	Infantil 5 (PR-A)	1994	Especialização em Psicopedagogia (2001)	17 anos	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro do grupo de sujeitos participantes, Ruth, professora da turma do Infantil 5, é a de mais idade (48 anos), é formada há mais tempo (1994), e tem mais tempo na rede municipal (17 anos) e no CEI (7 anos). Coursou as disciplinas Alfabetização e letramento e Metodologia do ensino da Educação Infantil durante a graduação em Pedagogia, cursada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Realizou Estágio Supervisionado no Núcleo de Educação Infantil (NEI/UFRN). Participou de congressos com o tema “Educação Infantil” e de várias formações continuadas oferecidas pela SME. Possui experiência de dois anos em Educação Infantil (no antigo agrupamento “Jardim I”), na rede privada. Na rede municipal, ocupou a função de Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental por quatro anos. Ainda

⁵³ O Roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice A.

⁵⁴ Ruth, Cecília e Ana Maria são os nomes fictícios escolhidos para as três professoras, utilizados para preservar a identidade delas. Foram inspirados em autoras da literatura infantil como Ruth Rocha, Cecília Meireles e Ana Maria Machado.

na rede municipal, atuou durante um ano, em creche, (com crianças de dois anos) e nove anos na pré-escola.

Cecília, professora da turma do Infantil 4 (PR-A), tem 37 anos, com graduação em Pedagogia concluída em 2001, pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Possui 3 anos de trabalho na rede municipal, estando há 1 ano lotada no CEI. Cursou uma disciplina de Psicologia da infância e da adolescência durante a graduação em Pedagogia. Realizou Estágio Supervisionado em instituição pública. Realizou uma formação denominada Educação Infantil no Novo milênio pelo Serviço Social do Comércio (SESC). Possui aproximadamente seis anos de experiência na rede privada, na pré-escola. Na rede municipal, exerceu função de Formadora do PAIC (3º e 4º Anos) durante um ano.

Ana Maria, professora da turma do Infantil 4 (PR-B), é a professora de menor idade no grupo (34 anos) investigado. Graduada em Pedagogia em 2015 pela Faculdade Integrada do Brasil (Teresina-PI) à extensão (a distância). Tem apenas 2 anos de ingresso na rede municipal, ocasião em que também foi lotada no CEI. Cursou disciplinas de Educação Infantil durante a graduação. Realizou Estágio Supervisionado em instituição privada. Possui experiência na rede privada de dois anos na pré-escola e de quatro anos no Ensino Fundamental (2º Ano). Possui especialização em Educação Infantil, motivada por interesse nesta área.

3.3.2.2 Sujeitos informantes

Foram considerados sujeitos informantes a coordenadora e as crianças.

A coordenadora do CEI contribuiu com a pesquisa cedendo informações à pesquisa acerca do funcionamento do CEI. Ela concluiu a formação em Pedagogia em 1998. Cursou apenas uma disciplina teórica de Educação Infantil, que na época era optativa, não realizando Estágio Supervisionado nesta etapa, pois não era obrigatório. Possui 17 anos de trabalho na rede municipal e 18 anos de trabalho no CEI. Antes de ingressar na rede como concursada e de ser lotada no CEI, trabalhou na instituição como contratada, pela Associação, para coordenar os projetos sociais. Atuou como professora no CEI por 8 anos e, a partir de 2009, como coordenadora, por meio de seleção.

A coordenadora demonstrou ter confiança no grupo de professoras do CEI, relatando que busca acompanhar o trabalho pedagógico delas, apesar da sobrecarga de demandas administrativas da instituição para si.

Na ocasião da pesquisa, a coordenadora se mostrava empenhada em motivar as professoras para a elaboração da Proposta Pedagógica do CEI.

Também demonstrou estar presente na instituição, ao passar diariamente pelas salas e receber saudação das crianças em forma de abraço. Demonstrou conhecer as crianças pelo nome e preocupação com aquelas que pareciam mais vulneráveis (como, por exemplo, apresentavam necessidades decorrentes de saúde).

As crianças também foram consideradas sujeitos informantes porque possuíam potencial para fornecer pistas de adequação ou de inadequação das práticas pedagógicas. O trabalho docente observado somente faria sentido junto às crianças, o que explica um olhar para elas na pesquisa. Os sinais por elas emitidos funcionaram, então, como indícios das práticas de letramento mediadas pelas professoras, com base na ideia de paradigma indiciário em Ginzburg (1989).⁵⁵ Como exemplo desses indícios, as crianças demonstravam gostar muito de brincar no parque, que no caso da pré-escola, ocorria uma vez ao dia, durante aproximadamente meia hora ou quarenta minutos. Assim, demonstravam que queriam permanecer mais tempo no parque quando demoravam para retornar à sala mediante o chamado das professoras, quando queriam brincar mais tempo na sala e mostravam-se inquietas durante as atividades na mesa, quando insistiam em segurar brinquedos durante tais atividades.

O Quadro 6 mostra como a organização das turmas de acordo com a idade e quantidade de vagas para as crianças e turno, durante o trabalho de campo.

QUADRO 8 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CEI EM 2017

Turma	Idade	Quantidade de vagas para as crianças	Turno de atendimento
Infantil 2	2/3 anos	20	Integral
Infantil 3	3/4 anos	20	Integral
Infantil 4	4/5 anos	20	Manhã
Infantil 4	4/5 anos	20	Tarde
Infantil 5	5/6 anos	20	Manhã
Infantil 5	5/6 anos	20	Tarde
Total de crianças atendidas:			120

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁵ O autor explica que existem dados reveladores, aparentemente, negligenciáveis ao olhar comum, mas que podem ser decifrados. Assim, detalhes simples, como gestos, podem ser pistas para importantes reflexões.

O CEI atende crianças a partir de dois anos de idade (completados até 31 de março do ano de ingresso no Infantil 2). As turmas são formadas anualmente por meio de matrícula e seguem o calendário letivo da SME: 200 dias letivos, intervalo de 30 dias de férias no mês de julho. O Distrito de Educação⁵⁶ da região do bairro orienta, acompanha e avalia o trabalho do CEI.

O total de crianças atendidas (120) pode sugerir a ideia de atendimento amplo para que muitas crianças tenham acesso à instituição com a oferta de mais 40 vagas (20 para Infantil 4 e 20 para Infantil 5 no turno da tarde). Contudo, o número pode mascarar desigualdades e um enfrentamento da pré-escola, no qual as crianças de quatro e cinco anos também necessitariam (bem como suas famílias) de um atendimento em tempo integral, em ações de educação e cuidado de forma indissociada, em que poderiam vivenciar mais experiências, incluindo, o letramento. Revela, sem dúvida, estratégias pouco responsáveis utilizadas pelos governos municipais para ampliar o atendimento em pré-escola, em detrimento do atendimento em tempo integral à revelia das necessidades das crianças e de suas famílias.

3.3.3 Alvo da observação participante: turmas de pré-escola

O alvo da observação participante, como já referido, foi delimitado em duas turmas de pré-escola: uma turma de Infantil 4 (composta por crianças entre quatro e cinco anos) e uma turma de Infantil 5 (composta por crianças entre cinco e seis anos).

O Quadro 9 mostra informações quantitativas relativas às turmas observadas.

QUADRO 9 – DISCRIMINAÇÃO DAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA QUANTO AO NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS, CRIANÇAS FREQUENTANDO E MENINOS E MENINAS EM 2017

Turma	Total de crianças matriculadas	Total de crianças frequentando	Total de Meninos	Total de Meninas
Infantil 4	20	16	6	10
Infantil 5	20	18	11	7

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁶ O Distrito é um órgão da SME presente em cada Secretaria Executiva Regional (SER) que acompanha um determinado número de escolas e CEIS de um conjunto de bairros. São 6 Distritos em Fortaleza conforme o site <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/distrito-de-educacao> Acesso em 29 set. 2018.

O Quadro 9 informa que 20 é o total de crianças matriculadas em cada turma. O número não coincide com a quantidade de crianças frequentando, em razão da saída delas da instituição, como informaram as professoras.

A ênfase na pré-escola foi distinguida ao longo da pesquisa, justificada por ser o período da Educação Infantil em que as crianças vivenciam de maneira mais constante práticas relacionadas à leitura e à escrita.

A turma de Infantil 4 foi escolhida porque a idade de quatro anos representa a saída da criança da creche (aquela que conseguiu vaga!) e o seu ingresso na pré-escola. A escolha pela turma de Infantil 5 foi definida porque representa a saída da pré-escola e a proximidade com a transição para o Ensino Fundamental. É aqui em que as pressões da etapa posterior da educação básica se tornam mais evidentes! Nesse sentido, interessou a esta pesquisa entender como as idades das crianças e os contextos distintos destes agrupamentos interferem nos significados e nas práticas docentes relacionadas ao letramento.

3.4 Procedimentos para construção dos dados: observação participante, entrevista semiestruturada e consulta a documentos

Os dados desta pesquisa foram construídos porque:

os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria disponível a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 5).

3.4.1 Observação Participante

O procedimento da observação participante da rotina, das práticas docentes e da dinâmica das turmas esteve relacionado ao segundo objetivo específico da pesquisa, que consistiu em caracterizar a rotina de turmas de pré-escola a fim de identificar as práticas de letramento desenvolvidas com as crianças.

Desse modo, a observação buscou identificar e descrever as práticas de letramento desenvolvidas com as crianças na rotina das turmas, bem como os espaços e ambientes⁵⁷, as atividades e experiências, tempo e materiais no cotidiano da instituição.

A observação foi a primeira etapa do trabalho de campo. Aconteceu da seguinte forma: dez sessões em cada turma, somando um total de vinte sessões. Cada sessão foi equivalente a um turno (período diurno), com duração de quatro horas (totalizando 80 horas de observação), tempo em que as crianças permaneciam na instituição, desde a hora de chegada até a hora de saída (de 7h as 11h).

O trabalho de observação foi realizado com foco em uma turma de cada vez, para que os dados seguissem organizados no diário de campo e que os dados referentes a cada turma não fossem confundidos. Esta forma favoreceu a compreensão da rotina de cada turma.

As sessões de observação tiveram como foco principal as práticas mais diretas de letramento, em que se enfatiza o aspecto da linguagem oral e escrita. Contudo, não desconsiderou outras situações do cotidiano em que se podiam identificar situações de uso social da escrita, partindo do princípio de que as atividades e experiências na Educação Infantil devem ocorrer de modo integrado.

Essas seções seguiram um roteiro de observação⁵⁸ para apoio pois, segundo Ludke e André (2013), o observador precisa ser sistemático para perceber os aspectos relevantes para a pesquisa. Este roteiro esteve organizado a partir do que Barbosa (2006) teoriza sobre rotinas e, dessa forma, constou das categorias elencadas pela autora: 1- a organização do ambiente; 2 - os usos do tempo; 3 - a seleção e oferta de materiais; 4 - a seleção e a proposta de atividades. Além dessas categorias, o roteiro enfocou, ainda, os seguintes aspectos: 1 – interações; 2 – brincadeiras (faz de conta); 3 – práticas docentes. As interações e brincadeiras tiveram por base os eixos norteadores da Educação Infantil contidos nas DCNEI (BRASIL, 2010).

Durante a realização do procedimento da observação participante, a pesquisadora buscou estar atenta “à acuidade e veracidade das informações” que iam sendo construídas (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 10). Este papel visou superar o senso comum e evitar conclusões superficiais. Conforme Bogdan e Bilken (1994, p. 67), o objetivo do pesquisador qualitativo é “construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto”.

⁵⁷ Segundo Forneiro (1998), o ambiente compõe-se do espaço físico (local onde são realizadas as atividades, em que há objetos, materiais didáticos, decoração e mobiliário) e das relações construídas (como afetos, conflitos, relação entre as crianças e entre adultos e crianças).

⁵⁸ O Roteiro de observação encontra-se no Apêndice B.

Como vantagem, com base em Ludke e André (2013), a observação direta permitiu aproximação da perspectiva dos sujeitos, de modo que: “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 31). As autoras também afirmam que a observação é útil para descobrir novos aspectos de um problema. Em concordância com essas vantagens, a observação permitiu ver “de perto” como os sujeitos realizavam práticas de letramento com as crianças na pré-escola.

As autoras (LUDKE; ANDRÉ, 2013) apontam como uma desvantagem da observação, o risco de provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas, no caso, as professoras e também as crianças, devido à presença de mais um adulto na turma.

Para lidar com este desafio, foi necessário esclarecer às docentes o papel da pesquisadora com os propósitos da pesquisa, a intenção de ser uma presença discreta e do sigilo em relação aos dados. Assim, diariamente foi buscado pela pesquisadora ter um breve esclarecimento com as professoras, lembrando o motivo da pesquisa, que o seu papel não era julgar as práticas, mas entendê-las.

Foi previsto que as crianças poderiam reagir com a ocasião da entrada da pesquisadora, fazendo um pouco mais de barulho para chamar atenção. Também com as crianças, em respeito a elas, foi explicado pelas professoras sobre a presença de uma nova pessoa, que estava ali para conhecer a turma e observar as atividades. Logo as crianças demonstraram confiança, recorriam à pesquisadora para pedir ajuda ou para mostrar suas atividades.

3.4.2 Entrevista semiestruturada

O procedimento de entrevista esteve relacionado ao primeiro e ao terceiro objetivo específico da pesquisa, quais sejam, entender a visão de professoras de pré-escola sobre letramento na Educação Infantil e analisar os objetivos atribuídos por docentes de pré-escolas às práticas de letramento que desenvolvem com as crianças.

Segundo Romanelli (1998, p. 129), a entrevista consiste em “um processo de construção de dados sobre experiências diversas dos sujeitos e é expressa pela linguagem, constituindo um produto cultural”. Dessa forma, os dados da entrevista constaram da

interpretação dos sujeitos acerca do letramento e de suas práticas. Essas informações deram subsídios para conhecer e analisar os objetivos dessas práticas, o que as professoras pensam sobre elas e por que as propõem em turmas de pré-escola.

Por meio da entrevista, a pesquisa captou a voz dos sujeitos, permitindo a expressão do pensamento e da subjetividade. Como afirma Romanelli (1998, p. 128), “a subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador”.

Cada entrevista teve como matéria-prima a fala das professoras como interlocutoras (MINAYO, 2007). Foi o momento de ouvir as professoras, para saber o que pensam sobre o assunto, o que realizam, baseadas em que conhecimento ou teoria, como organizam o dia a dia com as crianças, quais são as condições para o trabalho de letramento, o que sustentam suas práticas no cotidiano.

A realização das entrevistas foi o segundo passo do trabalho de campo, após a etapa da observação participante. Foi previsto que após esse período de convivência com a pesquisadora nas turmas durante os dias de observação, os sujeitos se sentiriam mais à vontade para responderem as perguntas.

A entrevista foi semiestruturada, portanto, combinou perguntas fechadas e abertas, possibilitando às entrevistadas a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2007). Assim, trouxe elementos muito importantes para a reflexão.

A entrevista semiestruturada foi desenvolvida por meio de um esquema básico e flexível, em que a pesquisadora pôde fazer adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 2013). O roteiro de entrevista foi um instrumental impresso, composto de perguntas organizadas em blocos: Bloco I – Traçando o perfil do sujeito; Bloco II – Investigando o planejamento pedagógico; Bloco III – Investigando as concepções docentes acerca do letramento.

As entrevistas favoreceram a expressão de conhecimentos, opiniões, sentimentos e percepções. Os momentos de escuta foram considerados complexos porque visaram aos sujeitos constituir “uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2007, p. 65).

Tiveram um caráter de interação visando respeito, influência recíproca, aceitação e estímulo entre os sujeitos implicados no processo interativo (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Para tanto, houve a busca de se estabelecer um clima de confiança entre a entrevistadora e as entrevistadas (LUDKE; ANDRÉ, 2013). A pesquisadora procurou assumir uma postura de alguém que escuta uma colega de profissão. O uso de um vocabulário apropriado (fácil entendimento e sem subestimar a capacidade das professoras) também pareceu ser propício ao diálogo.

O envolvimento das entrevistadas com a entrevistadora foi construído durante o período de observação participante nas duas turmas. Isso favoreceu o desenvolvimento das entrevistas.

Os esclarecimentos feitos antes da inserção da pesquisadora no campo, as conversas surgidas durante os dias de permanência na instituição, em momentos de chegada ou despedida, e na ocasião de cada entrevista, já deixaram as professoras cientes desse momento.

As entrevistas demandaram paciência e habilidades da pesquisadora para esperar a explicação das entrevistadas, reunir partes da conversa, histórias pessoais e experiências a fim de compreender a perspectiva dos sujeitos. Estas são características importantes do pesquisador qualitativo apontados por Bogdan e Biklen (1994).

Nas entrevistas houve o desafio de acolher e indagar com o intuito de clarificar as dúvidas, mas não julgar e nem formar pontos de vista, conforme recomendam Bogdan e Biklen (1994). Para lidar com este desafio, os autores indicam a escuta cuidadosa, atenta e flexível daquele que coordena o processo.

Cada entrevista aconteceu em dias e horários marcados com as professoras, que se dispuseram na instituição, de modo a não causar empecilho para o trabalho delas. Apesar do cansaço do dia a dia, de muitas atribuições, como a elaboração da Proposta Pedagógica e a produção de relatórios individuais das crianças, as docentes cederam um pouco do tempo para se dedicarem a responder as perguntas.

As entrevistas foram realizadas em um local reservado na instituição, para evitar interferências das crianças e das pessoas que lá trabalhavam. As professoras da turma do Infantil 4 foram entrevistadas na sala da coordenação, que estava desocupada na ocasião. A professora da turma do Infantil 5 foi entrevistada em na sala de atividades em que trabalha, sem a presença das crianças e de outros adultos.

A duração de cada entrevista foi em média vinte e cinco minutos. Ocorreram em clima de conversa agradável, indicando que as professoras se sentiram à vontade para se dedicar ao momento, beneficiando a pesquisa.

O registro da entrevista foi feito com um recurso de gravador de voz, para assegurar a transcrição, realizada posteriormente. Os sujeitos foram consultados acerca da gravação da entrevista como forma de auxílio à escrita das respostas, mas não forçados a aceitarem esta opção (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Junto à gravação, ocorriam anotações paralelas, escritas no roteiro de entrevista para ser mais um suporte durante o procedimento.

Houve grande vantagem no uso da entrevista por permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39). Além disso, a entrevista permite o aprofundamento dos pontos levantados, permite correções, esclarecimentos e adaptações para que as informações se tornem mais completas, como ocorreu durante o procedimento.

3.4.3 Consulta a documentos

A consulta a documentos se destinou a complementar as informações relativas aos objetivos que as professoras atribuem às práticas de letramento que desenvolvem com as crianças. Esta consulta também foi necessária para que se pudesse conhecer melhor as referências utilizadas pelos sujeitos para organizar suas práticas, especialmente, as que envolvem letramento. Foram consultados os seguintes documentos: a proposta curricular do município de Fortaleza e a proposta pedagógica da instituição.

3.5 Instrumentos de pesquisa

Foram utilizados, como instrumentos para o registro dos dados da pesquisa, o diário de campo, gravador de voz e fotografia. Tais recursos serviram para armazenar os dados, que constituíram o material para análise e se constituíram em instrumento de apoio à memória da pesquisadora.

O diário de campo consistiu em um caderno para que as anotações fossem feitas. A importância desse instrumento esteve na sua utilidade para a análise da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2007). Nele continha as anotações feitas com base no roteiro de observação,

além de observações necessárias sobre o campo e os sujeitos, situações do cotidiano, bem como percepções e impressões da pesquisadora.

O uso do gravador foi utilizado para registrar as entrevistas, com o intuito de assegurar o retorno da pesquisadora à fala das entrevistadas. A gravação de voz, permitida pelos sujeitos, contaram com anotações paralelas escritas no diário de campo.

A utilização da câmera fotográfica se destinou a registrar imagens relativas: ao ambiente das salas e outros espaços utilizados pelas crianças durante o dia na instituição; aos materiais utilizados por elas (como livros, cadernos, papéis e outros) nas atividades que envolvem a língua escrita; a momentos de realização de atividades e situações da rotina relacionadas ao letramento. O registro fotográfico foi um importante reforço e apoio para a construção e análise dos dados. Desse modo, a pesquisadora pôde recorrer às imagens, que auxiliaram sua memória para relembrar aspectos que necessitavam de mais descrição ou que não foram anotados no diário de campo.

O uso da câmera fotográfica foi informado aos sujeitos e à coordenação local. As fotografias somente foram realizadas mediante autorização da coordenação e dos sujeitos (as professoras).

Esta pesquisa considerou a ética das pesquisas com crianças (KRAMER, 2002). Embora elas não fossem os sujeitos investigados, foi necessária autorização dos pais ou responsáveis, tendo em vista que nas fotografias, durante algumas atividades, as imagens das crianças seriam captadas. Ao se optar em fotografar o trabalho cotidiano das professoras, esta ação não poderia ser realizada sem a participação das crianças.

A organização e análise dos dados teve início ainda durante o trabalho de campo, pois na pesquisa qualitativa acontecem ao longo de todo o processo (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Nesse sentido, pensar sobre os dados à medida que iam sendo construídos favoreceu a pesquisa, permitindo refletir sobre eles.

Em etapa posterior, houve maior dedicação à análise dos dados. A análise dos dados da pesquisa foi complexa, pois era “preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 1).

Primeiramente, os dados foram organizados de acordo com categorias, oriundas da base teórica e decorrentes do campo (LUDKE, ANDRÉ, 2013).

A elaboração dessas categorias foi flexível, mesmo sendo previstas pois, como advertem Ludke e André (2013, p.50), o “conjunto inicial de categorias, (...) vai ser

modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse”.

Durante toda a análise, os dados foram alvo de descrição, reflexões e discussão crítica, dialogando com a base teórica e buscando atender aos objetivos propostos nesta pesquisa.

A análise e discussão dos dados se desenvolveram de acordo com a construção realizada e com a sistematização das informações. Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 50) comparam a análise de dados como um funil, ao afirmar que inicialmente as ideias estão “abertas” e depois se tornam mais “fechadas e específicas”. Tratou-se, portanto, de um esforço em perceber as questões mais importantes pertinentes ao tema investigado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 A rotina das turmas de pré-escola

Esta sessão retrata a rotina das turmas de pré-escola, no intuito de desvelar o contexto em que as práticas de letramento foram realizadas.

Considerando que cada aspecto da rotina esteve entrelaçado ao outro, não foi possível descrevê-lo de modo isolado. Assim, de acordo com Barbosa (2006), a caracterização da rotina inclui os usos do tempo, espaço, seleção e oferta de materiais e a proposta de atividades. A estes aspectos foram acrescentadas as interações e as brincadeiras. Todos esses elementos dizem respeito às práticas docentes.

O Quadro 10, a seguir, foi elaborado a partir das observações e fornece uma visão geral da rotina das turmas de pré-escola.

QUADRO 10 – PANORAMA GERAL DA ROTINA DAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA OBSERVADAS EM 2017

Denominação dos Tempos	Horário	Espaço	Atividades desenvolvidas	Materiais / recursos
Chegada	7h	Sala	Brincadeira nos “cantinhos”	Materiais diversos para escolha das crianças: papel, lápis de cor, giz de cera, livros de história, revistas, brinquedos.
Desjejum	8h	Refeitório	Lanche	Alimentos: mingau de milho, iogurte com bolachas.
Roda de conversa	8h10	Sala	Conversa com as crianças	Cadeiras, almofadas.
Roda de história	8h25	Sala	Leitura de história	Livro de história.
Atividade 1	8h35	Sala	Construção do conhecimento de si e do mundo	Livro didático ou materiais de acordo com a atividade, como, por exemplo, cartazes, letras móveis, ficha do nome, lousa.
Parque	9h	Parque	Brincadeira livre	Playground
Atividade 2	9h40	Sala	Atividade orientada pela professora: continuação de escrita e desenho atividade no livro didático, desenho, escrita do nome, escuta de história. (leitura da professora ou aparelho de som).	Livro didático ou materiais de acordo com a atividade, papel, letras móveis, ficha do nome, livro de história ou áudio.
Almoço	10h25	Refeitório	Almoço	Alimentos: arroz com frango ou carne moída, macarrão com carne moída e frutas de sobremesa (banana, laranja ou melão).

Continua

Denominação dos Tempos	Horário	Espaço	Atividades desenvolvidas	Materiais / recursos
Atividade 3	10h35	Sala	Finalização de atividade anterior ou momento livre: livro didático, cópia da agenda ou manuseio de livros e/ou brinquedos.	Livro didático ou materiais de acordo com a atividade, como, por exemplo, livro didático, agenda, livros de história, brinquedos.
Saída	11h	Sala / recepção	Aguardar os familiares	Pertences, livros disponíveis na recepção.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 10 indica uma rotina muito semelhante para as duas turmas e muito previsível. Esta rotina parecia compreensível para as crianças, que demonstravam saber os diferentes momentos do dia, basicamente diferenciar a hora de estarem na sala ou no parque, embora sinalizassem o desejo de brincar mais.

Todas as turmas (tanto de creche como de pré-escola) estavam subordinadas aos horários fixos da instituição e dependentes disso, como a hora de chegada, sempre na sala, das refeições diárias, hora do parque e de retorno à sala.

O horário de chegada era às 7h, estendendo-se por aproximadamente meia hora. As crianças permaneciam na sala em atividades livres ou nos “cantinhos”, se estivessem organizados, geralmente na sala da turma do Infantil 4. Comumente chegavam acompanhadas por um familiar (pai, mãe, tio, tia, irmãos mais velhos ou avó) ou, às vezes, por alguém da vizinhança que as deixavam na sala. Normalmente, o a acompanhante cumprimentava a professora, conversava algo rapidamente e se despedia da criança.

As professoras sempre recebiam as crianças nas salas, não sendo utilizados outros espaços para acolhê-las, como o parque, o que poderiam utilizar para diversificar este momento e promover mais interações entre as crianças da pré-escola e da creche.

O horário de saída era às 11h para as turmas de pré-escola. Neste momento, as crianças transitavam entre o jardim de entrada e a recepção, folheando livros dispostos na mesa, brincando no chão, sentadas no “batente” de cimento, ou circulando pelo jardim. Uma funcionária ficava no portão de entrada do CEI, chamando-as pelo nome quando um familiar vinha apanhá-las, e mediando alguns conflitos que surgiam, prezando pelo “bom” comportamento delas. Algumas crianças eram recolhidas por seus familiares ou responsáveis ainda nas salas, enquanto a maioria ia junto com a professora para o espaço referido.

Havia dois momentos de refeição: o desjejum às 8h e o almoço às 10h30min, aproximadamente (às vezes sofria alguma alteração de adiantamento ou atraso de 10 a 20

minutos). As crianças demonstravam aceitação dos alimentos oferecidos, não havendo tanto desperdício, o que podia indicar adequação do cardápio, organização na parte da alimentação e que as crianças gostavam dos alimentos oferecidos. Um fragmento do diário de campo descreve o incentivo da professora da turma do Infantil 5: “As crianças foram para o refeitório. A professora incentivou a comer o lanche do CEI, explicando que estava gostoso, quando um menino quis levar um pacote de biscoito de casa. A criança aceitou o argumento e guardou o pacote” (NOTAS DE CAMPO, 13 nov. 2017).

Outro registro mostra o incentivo da PR-B na turma de Infantil 4:

Uma menina trouxe biscoito e já quis abrir. A professora incentivou a tomar o mingau, pedindo para guardar e pegar depois. “Não é saudável”, orientou. Durante o desjejum, a professora organizou o grupo à mesa, incentivou e ofereceu as frutas e nomeando-as para as crianças. Ao retornarem para a sala, na roda, as meninas abriram o pacote de biscoito. A professora orientou guardar e deixar para a hora do parque, ou então teria que dividir com os colegas, porque todo mundo ia ficar com vontade. Todos comeram (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 24 nov. 2017).

As professoras se mostravam empenhadas em entender esta organização de horários do CEI pelo fato de buscarem colaborar para segui-la, respeitando o trabalho (e a boa convivência!) das manipuladoras de alimentos e da única zeladora, que também colaborava na limpeza do refeitório. Era reconhecido também o direito que as crianças tinham de se alimentar pelas docentes e funcionárias, cujo esforço era diário.

Com esta característica de manter a ordem da rotina do CEI, raramente as professoras ousavam transpor a regra dos horários de alimentação. Assim, após o parque, o tempo para algumas ações em sala ficava refém do horário do almoço. Este horário, então, pareceu ser mais instável, causando algum desconforto para elas, quanto ao modo de se organizar na sala com as crianças. Mostravam apreensão, tendo que optar em deixar as crianças mais livres para brincar, folhear livros ou desenhar, pois seria incômodo começar algo, parar e continuar depois. Às vezes, o chamado das manipuladoras de alimentos na porta da sala ou o toque do sino por elas para a refeição “quebrava” o “clima” da atividade e a concentração das crianças. Para retomar depois era difícil.

Algumas vezes, a professora do Infantil 5 priorizou o desenvolvimento da atividade, para que não fosse interrompida pelo horário do desjejum ou almoço, em respeito às crianças. Há exemplos de situações que indicam a interrupção das atividades que estavam sendo feitas na sala para adequação aos horários da cozinha. A transgressão suave da professora, que explicava para a funcionária com delicadeza que as crianças “iriam já” ou

gesticulando sinal de “calma”, deu continuidade à atividade e só depois atendeu ao “chamado” para se dirigir ao refeitório. Ela também avisou às crianças que iriam depois da história ou atividade.

O momento de escolha dos livros foi interrompido com a chamada para o almoço. A continuação da escolha de livros pelas crianças ocorreu na volta. A professora anotou o nome do livro que cada criança escolheu para levar para casa. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 16 nov. 2017).

O sino do desjejum tocou, uma funcionária veio chamar a turma, mas a professora não quis interromper a história que já havia começado. Foi até o fim calmamente e as crianças também souberam aguardar, tendo paciência com a história e com as conversas que surgiam. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 16 nov. 2017).

A professora preveniu a turma que só saíam para o almoço quando terminassem o jogo (bingo de letras), mesmo com o toque do sino. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 16 nov. 2017).

O horário do “desjejum” era mais estável (fixo) no início da manhã e demarcava o fim do momento inicial (da brincadeira livre). Em seguida, as crianças retornavam às salas para organizar a sala ou logo iniciar a roda de conversa.

Após o desjejum, as crianças da pré-escola retornavam para a sala e as da creche iam para o parque. Para as crianças da pré-escola, normalmente, ocorria a roda de conversa, roda de história e atividade.

Os momentos no refeitório eram permeados de muitos diálogos entre as crianças e a professora, que continuava a escutá-las e rir com elas. As crianças pareciam tranquilas nesse momento da rotina. Um desses diálogos com as crianças da turma Infantil 5 foi registrado no diário de campo.

Na saída do refeitório (desjejum) surgiu uma discussão em que as crianças expressaram algumas concepções sobre escola. Um menino, que iria para uma escola privada no ano seguinte, falou “a minha escola vai ser chique, tem que levar o lanche”. Outro falou que “na escola não pode conversar”. Nesse momento, a coordenadora, que estava presente no refeitório, interveio e disse que “chique é a nossa escola, que tem boas professoras, que fazem coisas legais e tem parque”. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 13 nov. 2017).

A conversa revela compreensões que as crianças constroem nas interações com seus pares acerca de escola. Chama bastante a atenção o fato de tão pequenas já saberem que “na escola não pode conversar”. Certamente, essa aprendizagem também pode estar sendo

construída e reforçada pela rotina em curso na instituição de Educação Infantil que frequentam diariamente.

O momento de “construção do conhecimento de si e do mundo”, assim denominado pela professora PR-A do Infantil 4, referindo-se às “atividades didáticas” voltadas para o ensino das letras, e pela professora do Infantil 5, referindo-se às atividades com o “livro didático” 5 ou jogos de letras e palavras, com o intuito de que as crianças “aprendessem brincando”.

O “conhecimento de si e do mundo” é uma expressão provinda do inciso I, do Artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), que determinam a realização de experiências que permitam as crianças construir e ampliar esses conhecimentos. Porém, a interpretação de “conhecimento de si e do mundo” dada pelas docentes foi a de que a aprendizagem da linguagem escrita estivesse restrita às atividades didáticas. Dessa forma, assemelhava-se a uma área de conhecimento ou disciplina, a “linguagem”. Certamente, o sentimento de anseio da aprendizagem específica da escrita pelas crianças fosse traduzido dessa forma pelas professoras, no planejamento.

Este fato reforçava a ideia de que os outros momentos da rotina também não fossem de aprendizagem para as crianças, inclusive, a brincadeira. Em decorrência disso, tinha-se uma rotina que não contemplava as diferentes linguagens das crianças, somente a escrita. Desta forma, uma rotina que carece de “enxergar a infância articulada com a linguagem” (BRASIL, 2016d, p. 16). Não se pode esquecer que a todo momento as crianças estão aprendendo, e não apenas naqueles intencionalmente planejados para tal.

A tentativa de separar a “hora da linguagem” poderá incorrer naquilo que Goulart (2014) denominou de “letramento sendo tratado como um conteúdo “didatizável e mensurável” (p. 41). Esta tendência contribui para esvaziar o sentido cultural do letramento, que pode cair em uma perspectiva de tecnicismo e pragmatismo que, para a autora, sufoca os aspectos sociais e culturais da escrita.

Às 9h era o horário de brincar no parque. Muitas vezes as crianças de todas as turmas se encontravam neste local e brincavam juntas. O tempo era mais estendido para as crianças da creche. Elas costumavam brincar no playground, de pega-pega, correr, brincar com areia, água e folhas, sozinhas e em grupos.

Após o parque, às 9h30min ou 9h40min, as crianças da pré-escola retornavam para a sala, descansavam, brincavam ou faziam alguma ação, como por exemplo, atividade no livro didático, formação de palavras com letras móveis ou ficavam livres para folhear livros

enquanto aguardavam ser chamadas para o refeitório. Depois, iam para o almoço, às 10h30min e retornavam para a sala, para o fechamento do dia, concluindo alguma atividade ou brincando.

Durante todo o dia, as crianças tinham livre acesso ao banheiro e ao bebedouro. Algumas traziam suas garrafas com água de casa, havendo uma mesa nas duas salas para este fim.

Feita esta breve caracterização da rotina das turmas de pré-escola, este capítulo se deterá, agora, na apresentação e análise das práticas de letramento desenvolvidas pelas docentes das turmas observadas com as crianças.

A instituição de Educação Infantil possui “um papel fundamental para aproximar as crianças – que não têm muitas oportunidades, nem em casa nem em outras instâncias – da cultura escrita” (BRASIL, 2016e, p. 25). A cultura escrita é compreendida “como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social ou sociedade” (BRASIL, 2016e, p. 17).

Esta aproximação e sistematização das experiências da criança com a cultura escrita na instituição é percebida por meio das práticas das professoras, de forma concreta. O grande desafio foi e é possibilitar esse processo sem ferir “os modos de enxergar a criança pequena e o próprio papel da Educação Infantil instituído pelas DCNEI (BRASIL, 2009)” (BRASIL, 2016e, p. 25).

Conforme explicitado na Introdução dessa dissertação, o termo letramento foi a opção desta pesquisa para designar as práticas relacionadas à leitura e à escrita na Educação Infantil, como práticas sociais acessíveis às crianças.

O Quadro 11, então, foi elaborado com a intenção de reunir as práticas das professoras, enfocadas na pesquisa, relacionadas ao letramento, que foram desenvolvidas em turmas de pré-escolas. Essas práticas, nomeadas pela pesquisadora, dizem respeito às ações em que leitura e escrita estiveram presentes e seus usos foram apresentados e ou intensificados. O Quadro pode indicar também como a instituição dá continuidade às vivências das crianças no mundo da escrita, ao considerar suas interações na vida em outros contextos.

QUADRO 11 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO IDENTIFICADAS NAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA EM 2017

PRÁTICAS	DETALHAMENTO	TURMA DE INFANTIL 4	TURMA DE INFANTIL 5
Manuseio de material impresso	- Livros de Literatura Infantil	X ⁵⁹	X
	- Revistas em quadrinhos		X
	- Revistas infanto-juvenis	X	
	- Conteúdo adulto		X
	- Encartes de loja		
Utilização do cantinho da leitura	- Espaço fixo na sala		X
	- Espaço organizado de diferentes modos pela professora	X	
Roda de conversa	- Assuntos trazidos pelas crianças	X	X
	- Temas trazidos pela professora	X	X
	- Conversas ao longo do dia	X	X
Histórias	- Roda de história para leitura / contação de histórias	X	X
	- Leitura em voz alta pela professora	X	X
	- Narrativa oral pelas crianças / Leitura de imagens	X	X
	- Discussão sobre as histórias	X	X
	- Histórias para ouvir no aparelho de som	X	
	- Dramatização de história	X	
	- Teatro		X
Projetos ⁶⁰ de Literatura Infantil	- “Era uma vez” (empréstimo de livros)		X
	- “Arca de Noé” (poemas de Vinicius de Moraes)	X	
Desenhos em papel	- Livre	X	X
	- Direcionado pela professora	X	X
	- Proposto no livro		X
	- Direcionado no caderno	X	
Gêneros textuais escritos (cartazes expostos e utilizados)	- História	X	X
	- Poema	X	X
	- Letra de música		X
	- Dicionário	X	
	- Lista de nomes		X
	- Bilhetes na agenda		X
Jogos de linguagem ⁶¹	- Parlenda e Adivinhações		X
	- Recitação de poema	X	
	- Recado		X
	- Relato de vivências pessoais	X	X

⁵⁹ O “X” indica o desenvolvimento da prática na turma.

⁶⁰ Esses projetos consistiram em sequências de atividades elaboradas a partir de livros de história e de poemas, diferente da perspectiva da pedagogia de projetos na Educação Infantil (BARBOSA; HORN, 2008).

⁶¹ Jogos de linguagem é uma expressão oriunda da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016) para designar parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas de roda, versos.

Continua

PRÁTICAS	DETALHAMENTO	TURMA DE INFANTIL 4	TURMA DE INFANTIL 5
Música	- Roda de música	X	
	- Cantiga de roda e brincadeira cantada	X	
	- Músicas para ouvir no aparelho de som (voz e instrumental)	X	
Brincadeira	- Faz de conta na sala	X	
	- Faz de conta no parque	X	X
	- Cantinhos distintos: casinha, desenho, recorte e colagem, jogos (quebra-cabeça e peças de montar), maquiagem, leitura	X	
Escrita do nome	- Escrita do nome próprio com/sem a ficha (modelo) no caderno ou no livro	X	X
	- Identificação das letras do nome, letra inicial e final	X	
	- Assinatura na agenda		X
“Atividades didáticas”	- Atividades de escrita no papel (impressas ou copiadas)		X
Atividades diversas	- Jogos de formação de palavras, bingo de letras, cartelas de imagem e palavras, letras móveis, pescaria de letras usados para brincar com a escrita	X	X
Uso do livro didático	- Atividades de escrita e desenho (exemplo: palavra cruzada) sobre temas diversos realizadas em sala		X
	- Atividades de desenho realizadas em casa	X	X
Uso do caderno	- Desenho direcionado pela professora	X	X
	- Atividade de escrita organizada pela professora	X	X
Professora como escriba	- Produção de cartaz a partir do reconto de história pelas crianças		X
	- Letras e palavras ditas pelas crianças		X
Reflexão sobre a língua	- Explicações orais, comentários, comparações entre letras e sons, a respeito da escrita e suas funções		X
Uso da lousa	- Suporte para cartazes	X	X
	- Apoio para atividades do livro didático para apresentação da escrita padrão		X
	- Desenho livre	X	X
	- Escrita direcionada pela professora	X	X
	- Reconhecimento de letras a partir do nome	X	X
Uso da agenda	- Cópia feita pelas crianças a partir de modelo na lousa		X
	- Registro feito pelas professoras	X	X
Uso da Internet	- Pesquisa de imagens com recursos (notebook e data show)		X
	- Pesquisa eventual no celular		X

Fonte: Elaborado pela autora.

A intenção do Quadro supracitado foi mostrar uma visão geral das atividades relacionadas direta ou indiretamente ao letramento. Algumas podem ser consideradas como eventos de letramento (KLEIMAN, 2011), por exemplo, a prática de conversar com as crianças sobre as histórias.

Conforme pode ser observado no referido Quadro, foram encontradas práticas diversas. Sem dúvida, “para se apropriarem da linguagem escrita, as crianças precisam viver situações reais e significativas em que a escrita seja relevante e necessária⁶²” (BRASIL, 2016g, p.42), somado ao desejo pela escrita (VIGOTSKI, 2007). No contexto observado, muitas vezes a intenção mais evidente das docentes, ao desenvolverem as suas práticas relacionadas à leitura e à escrita, parecia ser superior ao desejo das crianças aprenderem, algo que pareceu difícil de ser equilibrado, no entendimento das docentes.

Em meio às práticas, foram encontrados vários gêneros textuais (orais e escritos) como texto poético, letra de música, receita, palavra e significado no dicionário, história, parlenda, agenda. Este dado revelou que o letramento, com funções sociais da escrita, pôde ser vivenciado pelas crianças. Os textos que circulam socialmente pertencem a diferentes suportes e gêneros textuais e as crianças têm direito de ter acesso a eles por meio de práticas reais e constantes. Vale lembrar que:

a importância de planejar atividades com as crianças em que as conversas envolvem gêneros diversos, para que elas ampliem suas possibilidades de viver e falar sobre a vida. E atividades que também envolvam leitura de textos escritos, não para alfabetizar as crianças, mas para levá-las a perceber cada vez melhor os meandros da cultura escrita, por meio do conhecimento de diferentes gêneros: fábulas, histórias, piadas, adivinhações, biografias, bilhetes, instruções, entre muitos e muitos outros. (BRASIL, 2016e, p. 55)

Embora o Quadro 11 tenha indicado uma variedade de práticas de letramento, não é adequado afirmar que as práticas na instituição estão completas e adequadas, pois há inúmeras possibilidades de propor experiências às crianças para que elas utilizem a escrita no cotidiano. Assim:

É importante que a experiência literária das crianças seja muito variada, tanto se pensamos nas atividades orais ou de tela compartilhadas com elas – jogos, brincadeiras, narrações, adivinhas, *apps*, etc. – como também se prestarmos atenção aos livros que colocamos ao seu alcance – livros de imagens, livros-jogo, livros

⁶² A Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016) ajudou a entender aspectos práticos do cotidiano das professoras, em que se percebia o letramento acontecendo. Um conjunto de autoras integram este material, no entanto, esta dissertação enfatizou a coleção como um todo, indicada nas Referências como BRASIL, 2016 para os cadernos que a compõem.

ilustrados, canções, poemas, contos de humor, de aventura e um extenso material complementar (BRASIL, 2016g, p. 98).

As práticas indicadas pelo Quadro 11 não foram percebidas como ações isoladas, mas interligadas com outras, em que se sucediam ou que possuíam alguma relação, como por exemplo, a escrita do nome no livro didático, o uso dos cartazes das paredes para consulta durante atividades, conversas acerca das histórias lidas.

Algumas práticas visavam ao ensino da língua escrita, como já explicitado, em que a professora exercia o papel de possuidora deste saber e o trazia “pronto” e aos fragmentos para as crianças irem aprendendo aos poucos, como receptoras. Desse modo, o caráter preparatório foi percebido em determinadas situações, como por exemplo, quando a docente da turma de Infantil 4 insistia na memorização das letras que compunham o nome próprio pelas crianças; quando a docente da turma de Infantil 5 escrevia a agenda na lousa para as crianças copiarem.

A reflexão sobre o teor dessas práticas preparatórias e pouco respeitadas com as crianças remete a Vigotski (2007), que concebia a linguagem escrita como algo complexo, portanto, opôs-se às práticas mecânicas de ensino.

Por outro lado, algumas práticas criaram a oportunidade das crianças pensarem sobre a escrita, pondo-as diante de situações desafiantes, com estratégias dinâmicas como jogos e recursos variados, como por exemplo, quando a docente da turma de Infantil 5 as questionou sobre qual letra usar para escrever as palavras requeridas no livro didático.

Outras práticas corroboraram para a experiência com a Literatura Infantil, em vista do deleite, da imaginação, de ampliar o repertório de histórias das crianças, como por exemplo, quando as docentes das duas turmas de infantil incentivavam verbalmente que as crianças pegassem livros de história para ler as imagens, quando as docentes dispunham esses livros na mesa ou no chão, quando se conversava sobre as histórias.

Havia as situações que favoreciam a linguagem oral, bem como outras a limitava. A exemplo das situações favorecedoras, podem ser citadas: a roda de conversa, em que as crianças se expressavam e eram ouvidas pelas professoras, que dava contribuições aos assuntos falados; as conversas espontâneas e relatos de vida ao longo do dia entre professoras e crianças e das crianças entre si; o reconto de histórias feito pelas crianças. Nessas práticas estão presentes as características apontadas por Zabalza (1998), Goulart (2006), Baptista (2010) e Kleiman (2001; 2016), que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral. Essas situações estavam mais presentes na turma do Infantil 5.

No que se referem às situações que pareciam limitar o desenvolvimento da linguagem oral, podem ser citadas como exemplos: quando as professoras diziam que na hora da atividade não podiam conversar senão não iriam aprender, quando a roda de conversa não acontecia devido a alguma atividade. Essas situações estavam presentes nas duas turmas.

Foram observadas mais práticas com música na turma de Infantil 4, em que as duas professoras proporcionaram vivências com canções para ouvir, histórias cantadas e música na roda.

O manuseio de material impresso ocorria diária e igualmente nas duas turmas. Parecia ser uma opção clara para as crianças. Os livros, encartes e revistas estavam dispostos ao alcance delas, que buscavam esta prática nos momentos iniciais do dia, quando finalizavam as atividades coordenadas pelas professoras e quando retornavam do parque. Este manuseio acontecia nas mesas ou no chão, em espaços escolhidos por elas, como o “cantinho da leitura”, que era visitado diariamente.

As rodas de conversa, como um momento fixo da rotina, aconteciam diariamente. Havia as conversas iniciadas com assuntos falados pelas crianças e pelas professoras, que comentavam o que elas falavam e inseriam outros temas. Ao longo do dia, ocorriam outros momentos de conversas, em que as crianças se aproximavam das professoras para fazer pequenos relatos de vida ou perguntas.

As experiências relacionadas às histórias envolveram muitas ações, como, por exemplo, o manuseio de livros de Literatura Infantil pelas crianças, as crianças participarem de leitura de histórias feitas pela professora, a realização de empréstimo de livros para as crianças da turma de Infantil 5. Para tanto, foram percebidas duas finalidades: promover o acesso à literatura, pelo prazer de ler como experiência cultural e estética (BAPTISTA, 2015; CORSINO, 2014b) e a finalidade da “pedagogização”, ou seja, o fim de ensinar e fazer atividade visando a aprendizagem da escrita, criticada por CORSINO (2014c, p. 255), quando há o risco da literatura “se tornar pretexto para trabalhos e deveres”. Este fim se destacava mais na turma de Infantil 4, na prática da professora PR-A.

Os projetos de literatura observados transpareceram intenções das docentes de proporcionar o acesso às histórias e poemas como textos para as crianças. As crianças pareciam bastante envolvidas com os projetos em cada turma.

As atividades de escrita “no papel”, as atividades diversas, as do caderno (exceto desenhos de histórias) e do “livro didático” visavam o contato das crianças com a escrita em ambas as turmas, tendo em vista o seu ensino e conseqüente “aprendizagem”. Tais atividades

eram padronizadas, ou seja, elaboradas igualmente para todas as crianças, desconsiderando a individualidade, o interesse, o nível de desenvolvimento da escrita e que elas constroem “seus próprios conhecimentos sobre a natureza do sistema de escrita” (KISHIMOTO, 2013, p. 27).

Em meio à execução dessas atividades, ocorriam as reflexões acerca da escrita, nas quais as professoras questionavam o uso de letras, fazendo relação com a letra inicial do nome das crianças e ao som. Elas também faziam menção quanto à função da escrita.

As atividades que envolviam a escrita, geralmente, eram iniciadas com as crianças a partir de anúncios feitos pelas professoras, que avisavam o que iriam fazer, como encaminhamentos após a roda de conversa, após a brincadeira, após as refeições ou após o parque. Em outros momentos, as atividades eram logo introduzidas, sem muita explicação ou simples comandos, de modo que as crianças pudessem entender o que teriam que fazer. No geral, as crianças realizavam essas atividades, mostrando-se curiosas.

Em poucos momentos, as atividades foram introduzidas como propostas às crianças, em forma de convites verbais e de maneira paciente. Ainda assim, as crianças pareciam não ter a opção de recusar, apenas aceitar, pois não havia alternativas claras e que pudessem estar previstas.

Para os momentos de brincadeira livre na sala, eram oferecidas opções de escolhas para as crianças, como ocorrência somente na turma Infantil 4.

As atividades iniciadas pelas professoras duravam em média meia hora. Quando as crianças concluía, ficavam livres para brincar mais um pouco nos instantes que restavam antes de ir para o parque ou antes da saída, de acordo com as possibilidades da sala. As crianças da turma Infantil 4 buscavam brinquedos, livros ou folhas para desenhar. As crianças da turma Infantil 5 recorriam mais ao desenho, já que não havia tantos brinquedos disponíveis.

O trabalho das professoras indicou que elas desejavam que seus objetivos fossem alcançados e buscavam ser firmes na coordenação da turma. No entanto, no cotidiano se deparavam com situações que mudavam o rumo do planejamento, como a oposição das crianças. Em alguns momentos foi percebido mais esforço das docentes para que todas as crianças fizessem as atividades.

Houve momentos em que algumas crianças não se interessavam pelas atividades, como por exemplo, a cópia da agenda, a atividade no livro didático, nas situações em que tinham de estar sentadas e “atentas” para ouvir a professora e entender a explicação da atividade. Isso parecia ser recorrente nas duas turmas. Houve tentativas de negociação para a

realização (incluindo leitura de histórias), havendo aceitação das crianças ou não. Apesar de pouca intensidade, havia os conflitos presentes como disputa por materiais, brinquedos ou pelo lugar, ou discordância entre as crianças.

Quando aconteciam as recusas, havia tensões nas salas e as professoras pareciam sentir-se limitadas quanto ao “controle” das turmas. Elas justificavam que as crianças estavam “agitadas” e “cansadas”, bem como confessaram sentir cansaço.

As professoras opinaram que consideravam importante tentar reunir todas as crianças para a realização da mesma atividade, mas nem sempre conseguiam. O relato seguinte indica a preocupação de obter a atenção de todas as crianças para o mesmo foco:

Se eu tô fazendo uma atividade e o aluno que não está ao seu redor não vai ter o mesmo conhecimento daquele que está próximo. Então, eu tenho uma atenção maior para trazer aquele aluno que tá ali disperso para que eu consiga o objetivo, não adianta conseguir o objetivo de uma só criança. (PROFESSORA CECÍLIA)

Este relato assemelha-se a uma justificativa da professora para que as crianças não se dispersem, caso contrário, deixarão de aprender. Não parece ser a criança a preocupação primeira da docente, mas o seu desejo de que todos possam aprender aquilo que ela tem para “transmitir” naquele tempo e lugar.

Nesse sentido, a mesma professora ressaltou: “sinto prazer em realizar essas atividades diferentes, vou variando. Eles amam. Se não for assim, não tem resultado. Eu faço porque eu gosto, eu noto que a aprendizagem vai subindo com as atividades”. Seu discurso pareceu valorizar o resultado em detrimento ao processo.

A professora explicou quando teria que mudar sua tática:

Tenho que mudar a metodologia para ver se eu consigo atingir o objetivo. Porque quando fazem “olhinhos assim” dá uma tristeza, parece “eu”, no curso de inglês. Então, eu tenho que mudar. O que vou fazer para mudar? Aí, com essas atividades, eu vejo se eu tô conseguindo ou não. (PROFESSORA CECÍLIA)

Segundo a professora, a metodologia precisa sempre ser revista para que tenha proveito, no sentido de que as crianças compreendam a escrita. Ela, no curso de inglês, está diante de uma língua que ela não conhece, portanto, provavelmente, sente dificuldade. Sua fala sugeriu que reconheceu dificuldade semelhante nos “olhinhos” das crianças que também estão diante de um código escrito que não conhecem e tem de aprender.

Ela contou que observa a turma para distinguir as atividades que atraem as crianças:

Essa atividade tenho que realizar menos porque eles não têm muita atração, e esta outra eu tenho que envolver mais porque eu noto que as crianças ficam mais empolgadas quando eu realizo dessa maneira. Eu gosto de eu mesma me avaliar. Às vezes, você acha que aquela metodologia é boa, mas quando você vai aplicar na sala de aula vê que não chamou a atenção dos alunos você tem que modificar.
(PROFESSORA CECÍLIA)

Para Cecília, uma professora precisa ter o cuidado de verificar se a sua forma de trabalhar está sendo adequada aos seus objetivos. Como a “concentração” das crianças pareceu ser algo muito importante para ela, então, afirmou que costuma “anotar quais são as atividades que eles ficaram mais concentrados”. Ela seguiu afirmando que não realiza algo só porque está no planejamento, pois se as crianças estiverem dispersas, procura modificar algo. Dessa forma, a sua flexibilidade pareceu estar restrita às atividades que visam à aprendizagem da escrita.

Cecília mostrou muita preocupação em manter o controle da turma em vista da aprendizagem, parecendo não reconhecer que as crianças de quatro anos pudessem ficar inquietas ou que desejassem e tivessem o direito de brincar mais.

Esta constatação mostrou uma concepção ainda presente na Educação Infantil de que todas as crianças devem fazer a mesma atividade no mesmo tempo, principalmente, a “atividade pedagógica”, como garantia de aprendizagem, especialmente, no que diz respeito à escrita. Assim, era que na hora da brincadeira as crianças ficavam livres para escolher (brincar, ver livros ou desenhar) e na hora da “atividade pedagógica” todas deveriam fazer no mesmo tempo, espaço e posição.

A possibilidade de as crianças realizarem atividades diferentes foi algo desafiante para as professoras. A autonomia para fazer escolha, pelas crianças, parecia ser interpretada pelas docentes como transgressão ou fuga de um padrão esperado. O “barulho” produzido pelas crianças no cotidiano poderia sinalizar vitalidade ou ser visto como falta de limites pelas professoras. Surgiu, então, o questionamento entre as docentes sobre como a professora necessita saber ser firme para estabelecer limites e para dar o andamento necessário, sem ser autoritária nem impedir que as crianças brinquem e vivenciem os conflitos sem tensões como acrescenta GALVÃO (2004).

O posicionamento da outra professora da turma de Infantil 4 acerca de “limites” se aproximou mais da perspectiva das crianças:

A gente tem que ter muito cuidado com isso: determinar uma experiência importante e se naquele momento, a criança não tá propícia, a gente pode causar um transtorno. Um momento que pode ser prazeroso, pode até ficar chato. Às vezes, fico me cobrando. Será que eu sei o que elas estão reivindicando? Porque a forma como se recusam estão reivindicando que naquele momento não querem aquilo ali. Será que estou negligenciando esse momento da história? Ou posso possibilitar a elas noutro momento? (PROFESSORA ANA MARIA)

A fala dessa professora indica que ela se sente responsável tomar as decisões de coordenação da turma. Isso requer um olhar sensível. Afirmou que buscou ajuda dialogando com a Técnica do Distrito de Educação que periodicamente ia ao CEI acompanhar o trabalho, cuja orientação foi recontada por ela:

Haveria momentos em que a professora não deveria se desgastar, pois a criança está demonstrando que não quer, não adianta “bater o pé” e insistir. A gente tem que pensar é nela, ela é o sujeito da nossa ação e tem momentos que a gente pode abrir mão, lógico, tudo dentro de um limite. (PROFESSORA ANA MARIA)

Cada professora, a sua maneira⁶³, prezou pela participação das crianças, mas também pela cooperação e “bom comportamento”, tomando algumas atitudes como: refletir sobre o comportamento e prosseguir com a atividade; “separar” as crianças que estivessem “atrapalhando”; ameaçar não deixar ir para o parque aquele que não se comportasse “bem”; dizer que iria colocar para fazer uma atividade de escrita ou escrever o nome quem não se sentasse; ou simplesmente estender o tempo da brincadeira entendendo que não adiantaria forçar a atenção das crianças.

Se as crianças estão na pré-escola, intensificando o uso da escrita e apropriando-se de suas funções sociais, poderão também aprender a não gostar de ler e escrever se forem submetidas a fazer atividades de escrita ou escrever o nome como correção ou punição pelo “mau” comportamento, como castigo.

O relato a seguir sugere uma postura mais sensível quanto à proposição de atividades e de uma relativa preocupação em se colocar no lugar da criança, atentando aos seus interesses:

Às vezes tem experiência que não dá certo, eu tento de novo, parto para outra, sento com elas e combino. Tem hora que eu falo alto, mas é isso a rotina da gente, tem horas que nem tudo sai como no planejamento. Às vezes, o objetivo que a gente quer no planejamento, uma determinada experiência que a gente propõe, não alcança os objetivos devido às crianças apresentarem diferentes gostos. Posso trazer algo que me baseei na curiosidade de uma criança ou então mesmo uma coisa que achei interessante para se trabalhar com eles, que está nos documentos (nos Referenciais,

⁶³ A pesquisa não tem intenção de emitir julgamento das ações docentes, mas refletir sobre elas.

não), nas Diretrizes, como experiências a serem possibilitadas, mas para criança, tem momentos que não vai ser interessante e ela é sincera, demonstra e reage, ela se nega. É um recado pra gente e tem que ter um jogo de cintura para possibilitar e entender também. (PROFESSORA ANA MARIA)

A professora se mostrou sensível quanto a sua maneira de pensar a rotina, sobre como é necessário ser flexível e como é importante perceber as crianças, considerando-as como sujeitos que devem ser o centro do planejamento, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009).

A construção da escrita pelas crianças pôde ser percebida em situações de desenho, tentativas de escrita e quando eram desafiadas a pensar como se escreve.

Além das práticas expostas no Quadro 11, havia a pintura de desenhos “prontos”, uma prática comum na Educação Infantil, porém de “fraco padrão” (BARBOSA, 1989), porque não permite às crianças uma apreciação artística de qualidade e indica a precariedade com que a arte é tratada no âmbito da pré-escola. Esta atividade foi percebida como um recurso pedagógico ainda presente nas turmas de pré-escola como algo que as crianças podem fazer, mas não era uma prática diária. Contudo, em determinados momentos, parecia ser mais valorizada do que o desenho como forma de expressão das crianças.

Esta sessão enfocou as práticas de letramento observadas nas turmas de Infantil 4 e 5 da instituição. Algumas foram consideradas “interessantes” porque fazem jus ao uso social da escrita e outras mais tradicionais, resquícios da história da Educação Infantil brasileira (KHULMAN JR, 2011), com caráter preparatório para alfabetização, como a cópia da agenda, ausência da brincadeira de faz de conta, música ou literatura utilizada como “fim” para ensinar conteúdo escolar, no caso, as letras.

Em síntese, essa rotina priorizou o espaço da sala de referência para o trabalho cotidiano, prezou pela coordenação de atividades pela professora. Houve pouca presença da brincadeira. Como, afinal, essa rotina interferia nas práticas de letramento nas turmas de pré-escola?

Essa narrativa acerca da rotina da instituição se constituiu a partir de uma perspectiva de observação. Mas, o que as professoras que ali estavam pensam sobre essa rotina? O que compreendem como práticas de letramento? É sobre essas questões que as próximas sessões estão debruçadas.

4.2 LETRAMENTO: O QUE PENSA, FAZ E ESPERA A PROFESSORA RUTH?

O planejamento de Ruth professora da turma do Infantil 5, pode apontar para o que pensa sobre letramento, em que práticas relacionadas à leitura e à escrita também necessitam ser pensadas antes de serem propostas às crianças. Assim, “o planejamento é um recurso que explicita a intenção do professor na organização dos tempos e espaços cotidianos” (BRASIL, 2016h, p. 50).

Cada professora tinha um tempo distinto para planejar na própria instituição, de acordo com a organização interna. Ruth relatou a que se devia este horário e forneceu detalhes sobre a sua situação:

O nosso planejamento, depois da implantação do 1/3 pedagógico foi muito bom pra gente, porque antes os planejamentos eram mais atropelados. Hoje a gente tem um horário mais definido, a gente fica 27h em sala de aula e 13 horas planejando. Como eu trabalho os dois expedientes, o turno da manhã é todo em sala de aula, de segunda a sexta, todo completo. E à tarde, eu tenho as 13 horas de planejamento distribuídas, sendo que uma tarde, eu fico 3 horas [planejando], e duas tardes, eu fico as 4 horas [planejando]. No caso, são 3 turnos de planejamento.

Quando não havia na rede municipal um tempo destinado para o planejamento, dentro da carga horária de trabalho, os professores viviam mais sobrecarregados com esta demanda.

Ruth também avaliou esta novidade, dando as impressões positivas e negativas sobre esta realidade que fez questão de ressaltar:

Então, está sendo um tempo bem melhor, bem mais cômodo pra gente fazer [o planejamento], embora, o chato disso seja um monte de formulários, coisas que a gente tem que fazer que, às vezes, acaba comprometendo, tomando muito tempo do nosso horário, enquanto a gente poderia estar preparando atividades, fazendo coisas mais criativas, estamos lá preenchendo formulários, mas, faz parte.

Tais formulários diziam respeito a uma ação burocrática de preencher tabelas acerca da aprendizagem das crianças, exigidas pelo sistema de avaliação da SME do município.

A docente faz menção à formação continuada, que ocorria dentro do tempo de planejamento: “a cada mês, a gente tem quatro horas de formação, um mês na escola e outro fora da escola”. Referindo-se a essas ocasiões, queixou-se da ausência de formação relacionada ao trabalho com a leitura e a escrita na etapa da Educação Básica em que trabalha:

Nas formações a gente tinha momento de estudo e pegava essa parte... Como as formações da Educação Infantil não envolvem muito essa questão da leitura e escrita, trabalha mais dentro da proposta [pedagógica], voltada mais para o aprender a partir do brincar, então, eles não entram muito... Mas a gente chegou a ter algumas formações voltadas para a leitura e escrita.

A pouca abordagem sobre este assunto revelou a necessidade de haver mais discussão durante a formação continuada, pois se trata de um tema relevante para as docentes que atuam na Educação Infantil, uma vez que necessitam de conhecimento teórico e reflexão para saber lidar com leitura e escrita em creches e pré-escolas (BELO HORIZONTE, 2018).

Ruth mencionou as referências oficiais que consultava para realizar o seu planejamento:

O nosso principal norte [para o planejamento das práticas] são as Diretrizes e a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da prefeitura e já temos a nossa proposta da escola. E a partir daí a gente prepara as nossas atividades, sempre tendo em vista aqueles tempos que não podem faltar, os incisos da Resolução Nº 5 de 2009.

A docente também explicou que não recorre a apenas um livro para subsidiar suas práticas e que utiliza o material disponível no CEI: “alguns livros, a gente tem aqui na escola, no acervo, que a gente pesquisa”, informou ela ao referir-se aos livros teóricos e didáticos (“coleções”) na Sala da Coordenação.

Em termos práticos, detalhou como procedia para preparar atividades para as crianças: “pra questão de atividades, tem o nosso livro didático de uso em sala, a gente faz muito a partir dele também e alguns livros... pegava mais em Internet, que eram mais sugestões”.

Dessa forma, ficou esclarecido que as “atividades didáticas” (de escrita) das crianças, no sentido de sentarem para escrever, eram do livro didático ou no papel, a partir de modelos de outros livros ou da internet. Ela complementou que: “pra desenvolver as atividades, eu consulto sites, a gente pega bastantes atividades da Internet pra estar variando a oferta de atividades, para procurar algo mais dinâmico”.

Assim, havia a preocupação em ter essas atividades e que elas fossem “atraentes” para as crianças, tudo isso em vista da aprendizagem da escrita.

Apesar da incompatibilidade de horários de planejamento entre as professoras da pré-escola, Ruth relatou que “sempre havia bastante troca” de experiência entre elas, principalmente, com a professora da turma Infantil 5, do turno da tarde. A respeito desta colega, Ruth detalhou:

A gente está sempre em troca de atividades, planejamento. Ela também trabalha com Infantil 5 em outra escola. Uma pessoa que tem bem mais experiência do que eu dentro da Educação Infantil, já trabalha há muito mais anos. Então, a gente trabalha muito junto, uma está sempre apoiando a outra, alguma sugestão de atividade ela traz pra mim, eu trago pra ela e a gente faz essa troca, procura caminhar sempre junto.

A parceria assinalada se concretizava com constante troca, em que compartilhavam as ideias: “A gente faz o nosso planejamento de modo que o que ela trabalha com os alunos dela passa para mim e uma fica dando continuidade ao trabalho da outra” (RUTH). Assim, as duas professoras de Infantil 5 da instituição, dos turnos manhã e tarde, que ocupavam a mesma sala, pareciam trabalhar em unidade, pelo menos no que dizia respeito ao tipo de atividade.

De acordo com a divisão de horários da instituição, Ruth atuava como professora PR-B na mesma turma da colega, à tarde. Assim, o horário de planejamento de Ruth não coincidia com o desta professora nem com as professoras da turma Infantil 4, como explicou: “o meu planejamento nunca “bate” com o dela porque eu tô na sala de aula para ela planejar. Mas, como é o mesmo espaço físico, a gente está sempre em contato. Às vezes, em alguma dúvida, a gente senta um “pedacinho” junto, dá um jeitinho”.

Outro exemplo de troca foi um projeto de literatura, desenvolvido por Ruth em sua turma, há cerca de três anos, como narrou: “O Projeto Era uma Vez⁶⁴ foi criação dessa outra professora, foi quem iniciou e quando cheguei ao Infantil 5, ela já trabalhava com ele e passou para mim e a gente deu continuidade até hoje”.

Como se pode observar pelos relatos de Ruth, a troca de experiência é algo assistemático na rotina de trabalho das professoras, não é algo regular, previsto para acontecer com vistas ao enriquecimento de suas práticas em benefício das crianças pelas quais são responsáveis. Verifica-se aqui mais um exemplo de professoras que planejam e desenvolvem suas ações de forma solitária, embora estejam no mesmo ambiente, como “um arquipélago de solidão” (LEITÃO, 2002, p. 152).

Ruth avaliou positivamente a relação estabelecida com a colega que, segundo ela, beneficiava o seu trabalho: “é uma troca muito boa, ela para mim é um apoio grande, é muito criativa para artes, essas coisas. Às vezes, eu tenho uma ideia e passo para ela já vai montando aquilo até melhor do que eu imaginava, é muito legal”.

⁶⁴ Projeto de empréstimo semanal de livros pelas crianças, identificado pela pesquisa como uma prática de letramento exercida pela professora Ruth.

A amizade parecia ser um fator que poderia favorecer o trabalho em equipe na instituição, onde se apresentava ao mesmo tempo individual (na maioria das vezes) e coletivo.

Com as outras professoras, Ruth afirmou “aqui e acolá a gente faz uma troca” ao referir-se à troca de ideias entre as professoras da pré-escola do CEI, já que não havia um tempo determinado de planejamento conjunto para elas. Citou apenas a professora Cecília para exemplificar que juntas compartilhavam ideias sobre práticas pedagógicas: “ela também tem muitas ideias boas e traz “olha isso aqui acho que dá certo para o Infantil 5”, coisas até do 2º Ano ela vê as ideias e traz para eu adaptar”.

A ideia de “adaptar” atividades do 2º Ano revelou uma tendência de buscar no Ensino Fundamental um modelo de “ensino” para a Educação Infantil.

A preocupação com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita foi detectada no discurso e na prática da professora Ruth, que evidenciaram a expectativa de que as crianças da sua turma começassem a aprender a ler no sentido estrito. Parecia sentir-se cobrada pela escola a qual o CEI estava vinculado, pelas famílias das crianças, por si mesma, pelo êxito que acreditava que as crianças pudessem alcançar na leitura e na escrita.

Desse modo, para Ruth, letramento estava associado à leitura, significando que quando a criança aprende a ler, amplia sua capacidade leitora. Com suas palavras, definiu:

Letramento eu entendo, eu percebo como uma apropriação, uma maior apropriação da questão da leitura. Não é só codificação. Não é só o aluno aprender a ler as palavras e conseguir ler frases, sem compreender, muitas vezes, o que está lendo. Letramento vai muito com a percepção, quando se apropria mesmo desse conhecimento. Leitor é aquele que consegue compreender o que lê, interpretar e até criar através do que consegue ler, criar textos, ampliar o seu conhecimento como leitor.

Desse modo, a criança precisaria ler para fazer uso da escrita, como uma condição que restringiria as possibilidades na pré-escola. Talvez Ruth tenha se esquecido de que mesmo que não saiba ler de modo convencional, a criança pode usar a escrita, entender suas funções, conforme Soares (2012), que afirma que a pessoa pode ser letrada mesmo sem saber ler.

A visão de Ruth também contraria a posição de Kleiman (2001, 2016), de que o letramento potencializa o sujeito, nesta mesma perspectiva de embora ainda não leia convencionalmente, a criança pode ampliar seu conhecimento fazendo uso da escrita.

Para Ruth, compete à professora instigar a criança para que queira aprender a ler e escrever, para que crie motivação para alcançar este conhecimento, conforme expressou:

O nosso papel é, principalmente, dar oportunidades à criança para ampliar esse conhecimento, dar incentivo. A criança tem que primeiro se apaixonar pela leitura para ter vontade de aprender a ler e escrever. Deve ser algo significativo para ela, que sinta prazer, que goste. Então, porque gosta, vai ter mais curiosidade e vai querer aprender mais.

Ruth complementou sua opinião sobre o papel da professora ressaltando as ações de “incentivar, reforçar que a criança sabe, que consegue, mostrar criança que ela tem capacidade, possibilidade”. Para ela, o gosto pela leitura leva a criança a querer aprender a ler. O letramento como fonte de prazer considerado por Soares (2012) e o desejo da criança de apropriar-se da linguagem escrita apontado por VIGOTSKI (2007) são fatores importantes que favorecem a interação das crianças com a cultura.

Certamente, mostrar que a escrita é acessível às crianças e fazê-las acreditar nisso favorece o processo de apropriação. A visão de Kramer (1985) sobre o papel da professora de ajudar na construção da autoconfiança da criança é coerente com a ideia de Ruth. Embora não seja objetivo de a Educação Infantil ensinar a ler e escrever, as crianças podem trilhar um caminho de descoberta da escrita que seja prazeroso.

É conveniente, portanto, pensar que a Educação Infantil pode:

criar situações significativas de leitura e produção de texto, nas quais as crianças possam escrever de forma espontânea, revelar seus pensamentos e hipóteses e confrontá-los com informações e convenções, em processos interlocutivos. A professora exerce um papel fundamental nesses processos, não apenas por ter domínio da escrita, mas também por poder elaborar perguntas que favoreçam o confronto, que questionem as hipóteses, que façam as crianças pensar (BRASIL, 2016g, p. 42).

Nessa perspectiva, Ruth parecia juntar o gosto pela leitura à construção da escrita, explicando que a professora deve criar possibilidades para a criança construir sua escrita. Para isso, citou o desenho como uma estratégia interessante:

Muitas vezes, no desenho, [as crianças] escreviam alguma coisa. Eles gostavam muito de, no desenho, escrever o meu nome. Já sabiam escrever olhando a lista de nomes. Eles gostavam de escrever “te amo” para alguém. A gente trabalhou o projeto das cartinhas. [As crianças] faziam um desenho, vinham perguntar como era que escrevia e eu dizia do “jeito que você acha que é”. É uma oportunidade. No final, já sabiam raciocinar, construir as hipóteses de como era a escrita “eu te amo” ou o que quisessem escrever para alguém já tinham certa noção. Uma coisa que sempre procuro colocar para eles, desde o início, é que na escrita existe uma forma de escrever, de juntar e formar o som. Procuro mostrar que existe uma organização da escrita, para que se construa a palavra, o texto.

Verifica-se que neste depoimento, é mencionada a lista de nomes como um “formato de ajuda para a memória” (BRASIL, 2016g, p. 75), na qual todos poderiam consultar. Além disso, chama a atenção nesta fala de Ruth outros aspectos importantes também envolvidos no relato como o componente afetivo presente nas cartas e o estímulo para que a criança escrevesse sem censura. Na fotografia 1 é possível notar os cartazes com a lista de nomes das crianças da turma de Infantil 5 abaixo do alfabeto, como também mostra o ambiente central da sala.

FOTOGRAFIA 1: Ambiente da sala da turma de Infantil 5.



Fonte: arquivo de pesquisa.

O desenho livre no papel sulfite A4 foi uma prática presente na turma de Infantil 5. As crianças podiam desenhar diariamente, de forma livre, no início da manhã ou quando retornavam do parque. Essa prática parecia ter o objetivo de que as crianças se expressassem por meio do desenho e porque elas gostavam. O trecho, a seguir, exemplifica que o desenho era proposto como uma opção de atividade para as crianças “a professora orientou às crianças que chegavam à sala a pegar papel e lápis de cor disponíveis no armário, que se agrupassem nas mesas para desenhar ou brincar com blocos de madeira” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 8 nov. 2017). As crianças tinham acesso ao armário da professora, que permanecia aberto.

O trecho seguinte, entretanto, indica que o desenho, às vezes, era também uma opção dentre outras:

As crianças chegavam e faziam escolhas variadas. Algumas pegavam papel e lápis de cor para desenhar. Uma delas trouxe um desenho “pronto” de casa para pintar. Outras recortavam figuras de encarte, outras pegaram jogos. Outros olhavam os livros de história que a professora organizava na sua mesa (eram os livros do rodízio). Um menino pediu o celular da professora para jogar, agregando outros ao redor (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 8 nov. 2017).

Um grupo de meninas se reuniu para desenhar sobre a mesa, enquanto recitava parlendas (NOTAS DE CAMPO, 16 nov. 2017). As crianças, então, tinham relativa autonomia no início da manhã. A fotografia 2 mostra esta cena.

FOTOGRAFIA 2: Meninas desenhando no início da manhã.



Fonte: arquivo de pesquisa.

A restrição estava na escassez dos materiais. Lápis grafite, borracha, lápis de cor, giz de cera e canetas hidrográficas eram o que estavam disponíveis para as crianças, em quantidade insuficiente e estado de uso desgastado. Os papéis eram poucos e não seriam utilizados pela primeira vez. Tratava-se de folhas de papel sulfite, em tamanho inteiro ou repartidas ao meio, já usadas cujos versos seriam reaproveitados para desenho.

A prática do desenho como vivência preliminar à escrita remete ao pensamento de Vigotski (2007), em que o desenho faz parte da construção dela. A proposta diária do desenho para as crianças, apreciação pela professora, conversas sobre o desenho davam indícios de que o desenho se aproximava de uma “vivência preliminar à escrita”.

As crianças costumavam mostrar os desenhos à professora e a devolutiva parecia algo esperado como valorização de um feito. Ela perguntava o que era, qual o significado, comentava, ria com elas. As crianças tinham oportunidade de pensar e verbalizar sobre o desenho, quando questionadas, pela professora, que perguntava o que era, o que significava e escutava as respostas das crianças. Essas interações pareciam favorecer os vínculos entre a professora e as crianças.

Assim, Ruth demonstrou uma atitude muito particular com relação aos desenhos feitos pelas crianças, em que vibrava quando elas lhe mostravam, questionava e ria com elas, como destacado, a seguir: “um menino mostrou o desenho de uma barata para a professora. Ela reagiu rindo, elogiando o desenho e comentando sobre seu medo de baratas” (NOTAS DE CAMPO, 14 nov. 2017).

FOTOGRAFIA 3: Professora elogiando e comentando o desenho de uma criança feito no livro didático.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ruth emitiu sua opinião sobre suas reações aos desenhos:

Eu acho importante valorizar os desenhos [das crianças]. Eu acho que não tem coisa mais triste [do que] a criança chegar com desenho, pode ser um rabisco, ele [a criança] mostrar todo empolgado [o desenho] e a pessoa não dá o menor valor. Nada mais frustrante para uma criança, que crie mais bloqueio do que não ser valorizada.

A atitude de elogiar os desenhos certamente contribuía com o desenvolvimento da autoconfiança das crianças. Na perspectiva de Kramer (1985), contribuía para isso o seguinte aspecto: a criança consegue “ler” um desenho e expressar-se sobre seu mundo por meio dele, ainda mais quando é incentivada.

A professora Ruth justificou a sua opção pela prática do desenho livre: “prefiro colocar as crianças para desenharem, para alternar as possibilidades, pois quando se usa apenas o “desenho pronto”, bloqueia a criatividade”. Os desenhos livres, mesmo sendo vistos, comentados pela professora e entendidos como parte da evolução da expressão da criança, não eram expostos, nem guardados como uma produção valorizada, portanto, a ser apreciada em momento posterior por todo o grupo ou mesmo como documentação do processo vivido pela turma. Quando as crianças terminavam de desenhar ou quando o momento era encerrado, elas tinham o hábito de guardar a produção na mochila para levar para casa.

Após a pintura, os “desenhos prontos” eram guardados no suporte de TNT, onde havia um espaço com plástico transparente destinado para cada criança, com o nome delas. Assim, ficava visível, em destaque, o último “desenho pronto”.

O suporte tomava uma parte considerável da parede, cujas atividades preparadas pela professora (tanto as de escrita como os “desenhos prontos”) pareciam ser mais valorizadas do que os desenhos produzidos pelas crianças em momentos livres. Talvez a professora não atentasse para isso, o currículo oculto nesta prática: a valorização da sua

produção em detrimento daquela produzida pelas crianças. O suporte para atividades pode ser observado na fotografia 4, que mostra a forma como os “desenhos prontos” eram valorizados.

FOTOGRAFIA 4: Mural de suporte dos “desenhos prontos”.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Um cuidado maior com essas atividades impressas sinalizava maior importância a elas, pois estavam sendo colecionadas para serem entregues às famílias ao final do semestre.

Ruth justificou que também se utilizava do recurso de “desenhos prontos” (impressos ou copiados com recursos das professoras), em folha de papel sulfite inteira ou dividida ao meio (estratégia para se obter maior quantidade) porque “as crianças gostavam e pediam”, com temas dos personagens, super-heróis ou princesas. Elas pareciam gostar, mas talvez não tivessem oportunidades de elaborar critérios de escolha para atividades de pintura e de cunho mais artístico porque o “cardápio” a que tinham acesso na pré-escola que frequentavam não era variado.

FOTOGRAFIA 5: Crianças colorindo os “desenhos prontos”



Fonte: arquivo de pesquisa.

Às vezes, algumas crianças traziam este material de casa para pintar na sala. Elas, de fato, demonstravam gostar desse tipo de atividade. Os “desenhos prontos” também concorriam com o desenho livre. Os registros do diário de campo mostram essas situações:

As crianças buscaram material para desenhar (papel, giz de cera) no armário da professora. Uma menina trouxe um livro de desenhos prontos da Barbie para pintar, que ao mostrar, acabou atraindo as outras. Elas preferiram pintar as figuras da Barbie a desenhar. Um menino manifestou o desejo de pintá-los também, ocorrendo na turma a discussão sobre desenhos de menino e de menina. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 14 nov. 2017).

Após o almoço, as crianças receberam desenhos prontos para colorir (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 21 nov. 2017).

Contudo, a pintura de “desenhos prontos” foi identificada como uma atividade que promovia, de forma não intencional, o desenvolvimento da oralidade, uma vez que tornava possível às crianças se juntarem para conversar, cantar ou recitar parlendas enquanto pintavam à mesa. Ainda assim, as crianças eram orientadas a não fazer barulho. Um trecho do diário de campo ilustra isso:

Quem terminava a agenda pegava um desenho pronto para pintar, com tema de heróis diversos, princesas da Disney e Doutora Brinquedos. Os desenhos foram encontrados no armário da professora que permanecia aberto e as crianças foram pegando, mas não foram repreendidas. As crianças pintaram alegremente, recitando parlendas. Além do desenho pronto para pintar, outra opção foi brincar de massa de modelar, nas mesas, “sem fazer barulho” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 17 nov. 2017).

Pintar e brincar sem fazer barulho pareceram permissões inadequadas para as crianças da turma de Infantil 5, visto que é uma necessidade da criança de se movimentar, mudar de postura, falar enquanto realiza uma atividade e ou brinca. A linguagem verbal, tanto oral quanto a escrita, é inerente ao processo de apropriação da linguagem escrita, de acordo com Baptista (2010). Não permitir que as crianças façam barulho é negar quem elas são como seres de linguagem, assinala Baptista (2015).

A preocupação com a ausência do barulho parece estar associada à necessidade de manter o controle sobre o grupo: o barulho poderia ser interpretado como turma fora de controle, professora sem domínio da sala. Tudo isso é característica de uma pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Algumas “atividades didáticas” (impressas ou copiadas) também foram encontradas nesta turma de Infantil 5, desenvolvidas pela professora Ruth. Esse tipo de

atividade era de “letramento”, como caracterizou Ruth, contendo um texto (música, poema), letras ou palavras, somadas a um “desenho pronto” para colorir. A fotografia 6 mostra uma realização desse tipo de atividade.

FOTOGRAFIA 6: Crianças empenhadas em fazer a atividade impressa.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ruth afirmou que trabalhou esses textos em sala (lendo, cantando, identificando letras), antes de entregar tais atividades. Quando não eram coladas no caderno, eram colocadas no mesmo suporte de TNT da parede. O trecho seguinte exemplifica esta prática:

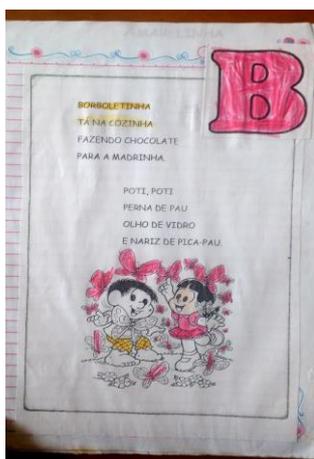
Ao retornarem do refeitório, as crianças foram direcionadas para as mesas para fazer duas atividades impressas. Uma sobre a letra “Y”, que foi colada no caderno pela professora e outra avulsa, sobre o uso consciente e a utilidade da água (com os personagens da Turma da Mônica). Três crianças utilizaram a ficha do nome para escrevê-lo. A discussão seguiu sobre o tema da água. A professora leu o enunciado da tarefa e as crianças acompanhavam com suas ideias a respeito da utilidade da água. “Para que serve a água?”, perguntou a professora. “Para lavar as mãos”, “lavar o chão de casa”, “lavar os animais”, “para fazer café e chá”, responderam as crianças. As crianças seguiram marcando com X as figuras que representavam as opções de uso da água e pintaram as figuras na folha. Após o término, arquivaram as atividades no mural destinado a isso (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 16 nov. 2017).

Também para a realização das atividades impressas, havia a mesma orientação para as crianças não fazerem “barulho”. Poderia haver uma compreensão implícita de que a oralidade, o exercício da fala prejudicava a aprendizagem e era geradora de conflitos, por isso era impedida durante as atividades, conforme sugere o trecho subsequente:

Durante essas atividades na mesa [impressas], houve preocupação da professora em manter a ordem e assim frases imperativas foram dirigidas às crianças: “não briguem”, “brigar uma hora dessa faz mal para o coração”, “não conversem muito”, “já fizeram o nome?” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 16 nov. 2017).

O caderno foi utilizado como suporte para “atividades de casa”, elaboradas à mão, ou copiadas e coladas, para atividades na sala e para casa. A fotografia 7 é emblemática desse tipo de atividade, que ressalta a letra.

FOTOGRAFIA 7: Atividade de casa colada em um caderno



Fonte: arquivo de pesquisa.

A maioria das atividades de casa era com tema da Turma da Mônica⁶⁵, com conteúdo de percepção de letras, palavras, sílabas e numerais. A professora informou que “antes da chegada do livro [didático], a gente usava mais o caderno”. Assim, o livro substituiu a constância do uso do caderno tanto em sala como para casa.

O livro didático (bem como apostilas e atividades impressas) na Educação Infantil incide em referências de modelos pré-estabelecidos, que não reconhecem as especificidades das crianças, são de padrões estereotipados e dispensam autoria da criança e assim: “em suma, predominam práticas que submetem as crianças a atividades repetitivas, diárias ou quase diárias, com lápis e papel, alheias à riqueza da língua e à capacidade das crianças de interagir com a linguagem e por meio dela” (BELO HORIZONTE, 2018).

Ruth trouxe sua visão de letramento juntamente com a preocupação com a aprendizagem da leitura e escrita, prevendo a entrada da criança no 1º Ano do Ensino Fundamental. Assim, ela se expressou:

Às vezes, a gente fica muito preocupada com o que o 1º Ano espera do professor do Infantil 5. A gente fica muito presa a isso, acaba se prendendo e se preocupa em seguir o roteiro de que o aluno precisa sair escrevendo o nome todo e conhecendo todas as letras, e esquece de dar oportunidades dele construir o seu conhecimento através da leitura e da escrita. A gente esquece que isso deve ser um momento

⁶⁵ Conjunto de personagens criados por Maurício de Souza.

prazeroso que eu acredito que tem que ser... Não é só aprender a ler e escrever o nome, porque precisa chegar ao 1º Ano e se sair bem.

Foi possível perceber a sua angústia diante da pressão sentida pelo fato da turma Infantil 5 anteceder o 1º Ano. Entretanto, isso não pareceu ser suficiente para inibir práticas preparatórias para o ingresso na próxima etapa da educação básica.

Na visão de Ruth, “as propostas de Educação Infantil e Ensino Fundamental são muito diferentes”, não havendo conexão entre essas etapas. Para ela, a escola de Ensino Fundamental põe a culpa na Educação Infantil ao afirmar que as crianças chegam ao 1º Ano sem estar “preparadas”, e que até no 2º Ano se os resultados das avaliações forem insatisfatórios, novamente a culpa recai sobre a Educação Infantil”. Ruth criticou a “pedagogia de resultados” da PMF, que parece visar a preparação das crianças para avaliação, quando poderia dar mais atenção à Educação Infantil.

Esse fato de a escola responsabilizar a pré-escola pela “preparação” para o Ensino Fundamental aponta que nesta instituição a articulação entre essas duas etapas da Educação Básica ainda está distante de um diálogo. Não é isso o que preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009a).

Ruth emitiu o seguinte lamento quando se remeteu à falta de articulação entre as etapas da Educação Básica: “é triste quando a gente escuta que a criança chegou ao 1º Ano em outra escola e dizem “esses meninos saem sem saber de nada”, chega dói no coração da gente. Como assim, não sabem de nada?”.

A tristeza de Ruth remonta a pelo menos dois aspectos: de um lado supõe que a escola parece não enxergar os saberes construídos pelas crianças na Educação Infantil; de outro, desconsidera o seu trabalho como professora de pré-escola. De fato:

muitas vezes as professoras de turmas de pré-escolas sofrem pressão de seus colegas dos anos iniciais do Ensino Fundamental para que lhes “entreguem” crianças mais “bem preparadas”, pois eles, por seu turno, precisam obter bons resultados na Avaliação da Alfabetização Infantil, mais conhecida como Provinha Brasil, aplicada no segundo ano de frequência do estudante no Ensino Fundamental (BRASIL, 2016j, p. 30).

Para Ruth, no entanto, apesar das ambiguidades contidas em suas práticas, a finalidade do trabalho com a leitura e a escrita na pré-escola “é a gente mostrar à criança a função social da escrita na vida dela, na nossa vida e que isso tem significado para ela,

significa aprender a ler e escrever”. Ruth compreende a função social da escrita como algo associado à aprendizagem da leitura e da escrita.

A compreensão compartilhada por Ruth diverge da ideia de que o indivíduo, mesmo sem saber ler pode fazer uso da escrita (SOARES, 2012). Diverge também da ideia de pedagogia participativa, em que a criança não é apenas receptora do que o adulto mostra (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). A construção do sentido pela criança foi mostrada por Ruth, no entanto, atrelada ao ter que aprender a ler e escrever. A dimensão interacional, isto é, a criança capaz de interagir com a cultura letrada e integrante dela (BAPTISTA, 2010) não foi ressaltada na visão apontada.

Ruth acrescentou, ainda, como objetivo de das práticas de letramento que afirma pôr em curso com as crianças “dar um pontapé inicial nessa construção do conhecimento leitor”. Para isso indicou como uma das estratégias utilizadas o trabalho com o nome próprio da criança. Justificou que “começa a partir do nome para que a criança entenda porque precisa aprender a escrevê-lo, qual sentido que esse nome tem para ela, pois tudo tem um significado”.

A expressão “pontapé” se assemelha à ideia de a instituição iniciar o processo de letramento, com base em Kato (1990). Contudo, a instituição continua o processo da criança, senão estaria negando que o letramento já é vivenciado em outros ambientes. Kishimoto (2013) alerta sobre esta continuidade, e para que a criança encontre na instituição elementos da sua cultura, como extensão do que vive em casa.

O nome, então, foi entendido por ela como o primeiro texto escrito que a criança necessita apropriar-se para, em seguida, haver outras aprendizagens relacionadas à escrita.

Ruth informou que as crianças têm que sair do Infantil 5 sabendo escrever o nome (pelo menos o prenome) e conhecendo as letras do alfabeto. Ela preenchia um instrumental de “acompanhamento da aprendizagem do nome próprio”, específico para o Infantil 5, elaborado pela equipe de formação do Distrito, para as turmas de pré-escola dos CEIs e escolas que pertencem a essa instância.

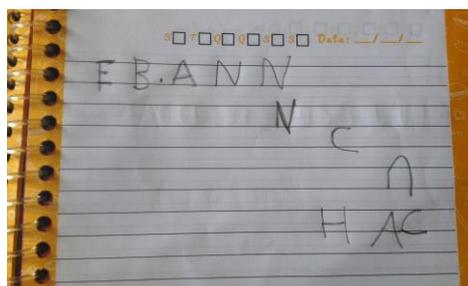
Além disso, tinha um caderno de avaliação coletiva da turma (prática específica desta professora), que pontuava aspectos relacionados a avanços como nome completo, alfabeto, relação numeral e quantidade, desenho de história.

Esta exigência parecia reduzir o papel da pré-escola ao ensino do nome e das letras, como a única meta mensurável, o ideal que a criança deveria aprender. O gosto pela leitura, ler por prazer, a capacidade de narrar histórias, contar fatos, fazer uma leitura da

realidade, ter contato com textos diversos e saber para que servem ficavam ofuscados quando diante da exigência “tem que sair fazendo o nome”.

Para a escrita do nome, havia o modelo da ficha, incentivo verbal da professora e intervenção individual para as crianças que ainda estavam apropriando-se dessa escrita, ocasião em que Ruth mostrava e nomeava letras. As crianças realizavam a escrita do nome nas folhas de desenho, no livro didático e na agenda, como na fotografia 8.

FOTOGRAFIA 8: Tentativa de escrita do nome na agenda por uma criança



Fonte: arquivo de pesquisa.

Os registros de campo mostram algumas situações ilustrativas dessa escrita:

A professora auxiliou algumas crianças com a escrita do nome completo na agenda, questionando as letras e orientando a escrever em linha reta (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 10 nov. 2017).

Enquanto os demais copiavam a agenda, a professora auxiliou um menino a escrever o nome composto na agenda, mostrando e nomeando cada letra. Para esta criança, especificamente, afirmou que o nome composto já era muita coisa, devido ao contexto de privação em que vivia e o fato de a família não acompanhar as atividades. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 14 nov. 2017).

Este último trecho do diário traz uma visão preconceituosa com relação à família da criança, o que resulta em uma prática “compensatória” (KRAMER, 1985; 2011): oferecer para a criança aquilo que julga lhe faltar em casa e ter isso como parâmetro de qualidade. Crianças de meio letrado com acesso à cultura escrita vivenciam situações de letramento de modo mais constante (CORSINO, 2014c), contudo, a cultura letrada é um direito (BAPTISTA, 2010).

Outros recursos eram utilizados por Ruth para “facilitar” a apropriação do nome próprio pelas crianças, como letras móveis, atividades direcionadas para o nome, escritas na lousa, conforme atesta o fragmento:

Enquanto as crianças desenhavam, a professora sentou à mesa com duas crianças (um menino e uma menina), para fazer uma intervenção com elas, objetivando a apropriação da escrita do nome, utilizando as letras móveis, caderno e lápis para que pudessem perceber a ordem das letras e escrever (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 8 nov. 2017).

Ruth relatou que no início do ano letivo a equipe de formação do Distrito ao qual o CEI fazia parte encaminhou sugestões de atividades e projetos pedagógicos para as turmas de Infantil 5 de toda a SER onde está situado o CEI, com o intuito de “ajudar” as professoras em relação às práticas. Uma dessas sugestões era a identidade da criança, por isso a ênfase dada ao nome.

Ruth concordou que “no convívio familiar a criança pode ter oportunidades, se não for com livros, hoje em dia, com o próprio celular ou tablet, como eu observo aqui, que muitos alunos sabem e pegavam meu celular para localizar um vídeo”.

Ao tratar sobre letramento, Ruth afirmou que considera importante o incentivo familiar com relação à escrita em outros ambientes:

Depende do incentivo da família. Infelizmente, tem as [famílias] que não incentivam nada. Mas sempre procuro colocar as crianças como observadores, embora não tenha oportunidade de na família alguém estar mostrando alguma coisa. Que eles procurem observar aonde vão, alguma coisa de contato com leitura porque, às vezes, em casa se prende muito assistir vídeo ou só brincar na rua. Sempre procuro incentivar no supermercado, no mercadinho com a mãe, observar na Coca-Cola, no Nescau qual a letra inicial, para irem se familiarizando. É uma forma delas [as crianças] tem contato em outros ambientes, com objetos do dia-a-dia, de coisas rotineiras.

Mais uma vez concepções preconceituosas sobre as famílias das crianças se destacam na fala da docente, como por exemplo, “têm as [famílias] que não incentivam nada”, “às vezes, em casa se prende muito assistir vídeo ou só brincar na rua” e “não tenha oportunidade de na família alguém estar mostrando alguma coisa”. São falas sugestivas de que ela não vê as famílias como “parceiras” do letramento das crianças.

Ruth mostrou entender que as crianças podem fazer a leituras de rótulos e daquilo que é usual no contexto em que vivem, pois “são leituras que fazem parte de situações práticas do cotidiano” (BRASIL, 2016g, p. 23). Essa leitura depende do acesso e das possibilidades de cada criança. No entanto, a visão que tem de seu grupo parece ser a de que em seus contextos essas possibilidades são mínimas!

Coerente com a ideia de estimular as crianças para a leitura, Ruth falou que o “ideal é que a sala de aula precisa ser um ambiente leitor e significativo”. Assim, atribuiu à professora a responsabilidade de organizar o material:

A gente tem que oferecer coisas para que a criança tenha contato com leitura. Acho que começar pela lista de nomes, livros variados, cartazes. Tem que ter material para que a criança possa se apropriar da leitura e da escrita, como textos escritos e também a gente estar sempre colocando coisas das produções deles, estar sempre renovando. Que esse ambiente seja bem cheio de oportunidades, livros, revistas... Essas coisas são importantes para que [as crianças] tenham acesso.

Ruth se mostrou a favor de que “as crianças tenham acesso a mais portadores de texto”. Isso foi percebido quando fez, por exemplo, uma reflexão sobre o ambiente da sala: “não gosto de nada trancado em armário. Vamos fazer uma organização porque aquela estante não funcionou muito, cheia de poeira...”, ao se referir a uma estante, na sala de referência em que trabalha, que continha alguns livros, mas não era atrativa para as crianças.

Essa estante estava situada ao lado da entrada secundária da sala e parecia não ter funcionalidade, recebia poeira e não recebia limpeza constante. Assim, os livros e potes de sorvete com quebra-cabeça, que lá estavam guardados, ficavam empoeirados. Apesar desta limitação, as crianças se mostravam curiosas e buscavam livros nesta estante, sinalizando que queriam livros novos ou diferentes daqueles que eram sempre disponibilizados para elas.

De maneira geral, as crianças demonstravam curiosidade em relação aos usos e funções da escrita, como indicam os registros de campo a seguir:

Um menino mexeu num livro na mesa da professora atraído pela capa e disse “esse livro é estranho”. A professora explicou que não era um livro infantil, era de adulto, mas que falava sobre crianças (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 16 nov. 2017).

No parque, as crianças brincaram livremente, enquanto a professora olhava um folheto de loja e um menino perguntou o que era aquilo. Outro interrogou: “hoje é atividade de palavras?” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 10 nov. 2017).

Esses exemplos apontavam que a escrita atraía as crianças, que curiosamente queriam saber do que se tratava.

Havia livros de literatura infantil e revistas em quadrinhos disponíveis às crianças em dois caixotes, como mostra a fotografia 9.

FOTOGRAFIA 9: Caixotes com livros e revistas sendo apreciados por uma criança.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Geralmente, no início da manhã, no momento mais “livre” (também quando finalizavam as atividades do livro didático ou as atividades mais “dinâmicas” com cartazes, fichas, letras móveis), quando “sobrava” tempo, quando retornavam do parque ou no final da manhã), as crianças recorriam bastante aos caixotes, para o manuseio de livros, revistas e encartes de supermercado. Como destaca Brasil (2016i, p. 137), “atividades de leitura livre são de importância fundamental para as crianças: aprender a ser livre é um valor maior sempre e para toda a vida!” A fotografia 10 mostra uma criança “lendo” em um momento livre.

FOTOGRAFIA 10: Criança “lendo” uma revista em quadrinho.



Fonte: arquivo de pesquisa.

A seguir, alguns exemplos de situações observadas na turma de Infantil 5 que podem ser caracterizadas como atividades de leitura livre:

Um grupo de quatro meninos folheava um encarte de supermercado na mesa no início da manhã (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 8 nov. 2017).

Após o parque, as crianças retornaram para a sala. O momento de breve descanso ocorreu com a proposta de folhear revistas na mesa ou no chão, junto aos caixotes de livros (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 8 nov. 2017).

No momento da chegada, as meninas se agruparam nas almofadas, pegando livros e revistas em quadrinhos no caixote. Um menino pegou um encarte de supermercado “peguei essa revista” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 9 nov. 2017).

As crianças olhavam livros e revistas dos caixotes, enquanto conversavam assuntos diversos (heróis, filmes, desenhos da TV). Outro folheava um livro de heróis passando o dedo na parte escrita e lendo para si” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 16 nov. 2017).

As crianças chegaram e se reuniram nas mesas pegando revistas para olhar. Outras disputaram livros do caixote para ver (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 21 nov. 2017).

Também aconteceram algumas participações da professora durante o livre manuseio de material escrito, em que as crianças solicitavam ajuda para compreender a mensagem escrita, como mostram os trechos:

No início do dia, um menino senta na almofada e pega um livro do caixote para ver. A professora ajudava outro menino a ler uma história em quadrinho da Mônica (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 14 nov. 2017).

Um grupo de meninos encontrou uma imagem de filme de terror numa revista e pediram à professora “lê pra gente?” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 16 nov. 2017).

Havia também revistas de conteúdo adulto nos caixotes junto aos livros de Literatura Infantil (Veja, Época, Avon). Algumas imagens chamavam atenção das crianças, que curiosamente observavam mulheres de biquíni ou roupa íntima. A professora informou que “a voluntária muitas vezes olhava essas revistas, retirando as páginas impróprias para as crianças”. A professora opinou que “a escola não precisa oferecer esse estímulo”, no entanto, tais revistas permaneciam nos caixotes. Uma situação embaraçosa com as crianças foi registrada:

Quem terminou a agenda, se dirigiu ao espaço da roda, olhando livros ou revistas dos caixotes enquanto esperavam os outros. Alguém falou “mulher pelada”, olhando revistas. “Elas estão de biquíni para ir à praia, as pessoas vão à praia de biquíni”, interveio a professora tentando amenizar a exclamação (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 10 nov. 2017).

Um menino protestou ao abrir uma revista de adulto dizendo “não tem coisa de criança aqui não?” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 16 nov. 2017).

Diante dessas situações, a professora reagiu tentando argumentar com naturalidade o uso de biquíni na praia a fim de amenizar o espanto da criança e incentivou o outro menino a pegar livros de história. Embora tenha mencionado que a voluntária retirava as

páginas “impróprias”, compete à professora selecionar e organizar o material oferecido para as crianças.

Assim, acorda que o ambiente “seja significativo e que não deve ser uma sala de aula vazia, sem nada nem também cheia só de imagens, ilustrações que acaba sendo poluição visual”. Ao tratar sobre o ambiente da sala Ruth afirmou que:

É preciso ter cuidado com muitos enfeites, pois não daria para deixar tudo que se coloca na parede desde o começo do ano até o final, pois não há espaço. Usava o material durante um mês aproximadamente e ia colocando outras atividades que as crianças fossem produzindo.

Como um dos ambientes distintos da sala onde as crianças possam ter experiência de letramento, Ruth ressaltou o parque “quando incentivava as crianças a pegarem um graveto para escrever a letra ou o nome na areia”. Citou o espaço da recepção do CEI, “onde há alguns livros e revistas sobre uma mesa, que as crianças podem pegar enquanto aguardam os familiares buscá-las”.

Ruth mencionou a biblioteca como um espaço de experiência de letramento e justificou a impossibilidade de a turma frequentar este espaço:

Foi usada até o meio do ano porque era um ambiente diferente da sala. A gente levava a turma pra lá, mas esbarrou na questão estrutural de não ter quem limpe com frequência, porque [a limpeza] tem que ser diariamente e não tinha mais funcionário que limpasse, o que complicou. Aí, a gente passou a trazer mais os livros para sala de aula, outra estratégia.

A informação acerca da biblioteca revelou que, lamentavelmente, a biblioteca ainda não se tornou um espaço efetivado na instituição de Educação Infantil. Todavia, é possível encontrar táticas para promover o acesso ao livro, como sugere o trecho a seguir:

Sabemos que a biblioteca é o destino número um dos livros, mas sabemos também que não são todas as escolas que possuem uma biblioteca adequada, ainda mais quando se trata de biblioteca em instituições de Educação Infantil. Ainda que essa seja uma realidade de muitas instituições, isso não é um empecilho para que os livros cheguem ao seu destinatário final, os leitores (BRASIL, 2016i, p. 42).

Para promover o acesso ao livro pelas crianças na instituição de Educação Infantil, podem ser criadas táticas como soluções para que o acervo se torne acessível a elas, para que os livros “circulem” nas salas, em corredores, prateleiras, estantes, carrinhos de leitura (BRASIL, 2016i).

Ruth relatou, ainda, que: “era um desejo nosso [das professoras do CEI] e da coordenadora organizar a biblioteca, colocar ar-condicionado e fazer as estantes baixinhas, mas não tinham recursos”.

O que almejavam essas profissionais parece razoável e compor um conjunto de condições objetivas e favoráveis para promover a leitura literária. Esse anseio é apontado por pesquisadores como algo comum também a outros contextos: “é claro que o desejo maior é que todas as instituições escolares possuam bibliotecas bem planejadas e preparadas para receberem os livros e principalmente as crianças” (BRASIL, 2016i, p. 43).

Ruth enumerou duas atividades que considera essenciais na organização da rotina da pré-escola a fim de favorecer o letramento: a roda de conversa e a roda de história. Conforme explicou:

A roda de conversa é de expressão, para a criança saber expressar, saber a forma correta de conversar, aprendendo a respeitar o outro, aprendendo a ouvir e esperar sua vez de falar. Na roda de conversa tem o convívio com a linguagem oral e na roda de história [tem o convívio] com a linguagem escrita. O pontapé da organização da rotina é a partir das rodas de conversa e de história.

Ruth novamente fez alusão à ideia de que o início do letramento ocorre na instituição ao asseverar que “em momentos de roda de conversa e roda de história a criança passa a se familiarizar com a linguagem oral e escrita”.

A roda de conversa se destacou como uma prática diária de valorização da oralidade, em que as crianças faziam relatos, contavam novidades, falando assuntos diversos. Esta é uma atividade importante na rotina da Educação Infantil uma vez que “a criança percebe quando é escutada, ela passa a se sentir valorizada” (BRASIL, 2016h, p. 59). A fotografia 11 mostra um momento da roda de conversa:

FOTOGRAFIA 11: Roda de conversa na turma Infantil 5.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Vale lembrar que nem sempre a “roda de conversa” tem se constituído em espaço de fala e escuta das crianças, conforme revelou a pesquisa de Araújo (2017). No caso da turma da professora Ruth, a observação do cotidiano revelou que as crianças tinham a oportunidade de falar e de ser escutadas na roda.

Os trechos, a seguir, oriundos do diário de campo, ilustram a variedade de assuntos trazidos pelas crianças no momento da roda de conversa e o papel da professora de organizar o diálogo, os momentos de elas falarem e de serem escutadas pela professora e pelas outras crianças, da professora dar as devolutivas às crianças que pareciam ser esperadas por elas.

A roda iniciava, várias vezes das crianças chamaram “tia”, pedindo sua atenção para começarem a conversa. A professora respondeu: “vamos esquecer essa história de tia, porque não somos tias, não somos irmã do pai ou da mãe” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 09 nov. 2017).

Após o desjejum, sucedeu a roda de conversa, com a convocação da professora para que as crianças se organizassem na roda. Elas falavam vários assuntos, até que a professora disse “vamos ouvir um de cada vez”, tentando organizar as falas para dar oportunidade a cada uma que estava presente. Ela ouvia e dava devolutivas às contribuições das crianças. Falou sobre respeito, pedindo para que escutassem quem estava falando para aprender a ouvir. “Professora, eu fui pro halloween”. A professora explicou que não é uma festa brasileira. Prevaleceu este assunto de bonecos e fantasias assustadoras durante algum tempo. Novamente, surgiu o assunto da Bambolina e imediatamente, as crianças começaram a falar sobre os personagens da peça. Diziam: “A gente se apresentou numa escola, depois noutra escola, depois num teatro de verdade”, “eu fui a costureira, eu fiz isso”. A professora continuou a tentar organizar as falas (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 09 nov. 2017).

A turma conversava sobre e o medo delas, depois surgiram outros assuntos. “Eu já vi unicórnio e diabo na internet”. “Ele é do mal, gosta de fogo e quer levar as crianças pra casa dele”. “Unicórnio não é diabo, é um brinquedo de pelúcia”. A professora interveio: “um brinquedo não tem maldade se brincar direito, a maldade está nas atitudes, por exemplo, se alguém usar a boneca pra machucar. O que a criança não deve brincar é com armas”. “É, é de violência”, concordou uma menina. “Arma não é um brinquedo legal. É muito mais legal pedir pra mãe comprar um boneco de super-herói”, insistiu a professora. As crianças reivindicaram a vez para falar na roda e a professora procurou organizar o momento (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 17 nov. 2017).

A roda de conversa sucedia de forma tranquila, com as crianças trazendo assuntos de interesse diversos, tratados sem pressa na roda. Por meio das rodas de conversas também é possível perceber o que pensam as crianças e a professora sobre diversos temas. Logo:

As crianças são geralmente muito curiosas e podem se interessar pelos mais diversos assuntos, mas as professoras também exercem um importante papel ao investigar a curiosidade delas com o seu envolvimento, aproveitando situações que surgem do grupo (BRASIL, 2016g, p. 44).

Foi isso o que aconteceu quando Ruth expressou a sua opinião sobre brincadeiras com armas, quando advertiu a criança que a chamou de “tia”. É necessário, entretanto, uma escuta sensível do conteúdo trazido nas falas das crianças para que o adulto não as “abafe” e tampouco assuma um tom moralizador de condutas.

Houve uma situação em que as duas “rodas”, a de conversa e a de história, pareceram uma só, quando as crianças discutiam sobre uma história que foi significativa para a turma:

Logo surgiu o assunto da Bambolina na roda [Babolina era a personagem do livro que se destacou na turma por interessa das crianças]. As crianças falavam sobre a história, demonstrando conhecer o enredo. O livro estava na roda, uma e outra pediam para ver. A professora comentou sobre o autor da história, explicando que era alguém legal e que criou a história. A turma demonstrou empolgação para relatar as apresentações teatrais em vários espaços: no próprio CEI, em um cinema no centro da cidade, em uma creche recém-inaugurada e em uma escola municipal. A professora designou uma menina para recontar a história, que assim o fez, segurando o livro e passando as páginas com habilidade, para que todos pudessem ver. No caso deste dia, a história “ficou por conta do assunto da roda”, que foi sobre a Bambolina, cujo enredo foi lembrado ao ser contado por uma criança e discutido no grupo (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 08 nov. 2017).

Na turma Infantil 5, a roda, seja para conversa ou para história, foi percebida como um momento aconchegante e de encontro, entre as crianças e a professora.

Como uma prática que sucedia normalmente após o desjejum, era este o movimento da turma, que tinha a prática de se reunir sentada ao chão para conversar. Algumas vezes, também aconteceu com as crianças sentadas nas cadeiras, ou em pé, ao redor da professora, sinalizando que a roda de conversa independia do lugar. As crianças demonstravam gostar desses momentos, pois se aproximavam e falavam de forma espontânea.

A roda de conversa e de história se constituía como “lugar de transmissão da cultura oral” nesta sociedade letrada, em que “adultos têm o tempo e o espaço para sentar com as crianças, escutá-las e conversar” (BRASIL, 2016h, p. 34).

Os diálogos entre a professora Ruth e as crianças não aconteciam apenas na “roda”. A observação da rotina da turma revelou outras ocasiões de conversa, em que o “papo” esteve presente e se constituiu em momento estimado pelas crianças e pela professora. Os fragmentos, a seguir, reforçam esta ideia:

No início da manhã, a professora dialogava com as crianças, que se aproximavam para conversar, e acompanhou, pacientemente, os assuntos trazidos por elas. “Professora, ontem eu estava doente”. “Não pode pegar poeira...”. “Professora, o fulano disse que eu tô namorando com fulana”. “Você pode gostar de alguém como

amigo ou amiga, porque criança não namora”, disse a professora (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 08 nov. 2017).

Em outra ocasião, as crianças interagiam com a professora tranquilamente, cumprimentando-a, fazendo relatos de vida e rindo de forma descontraída:

As crianças demonstraram confiança ao fazerem relatos de vida doméstica no início da manhã, enquanto a professora escutava, comentava e ria, criando um clima leve e descontraído. A professora consolou uma menina que se sentou sozinha à mesa, dizendo que estava triste porque iria sair da creche para entrar noutra escola, no 1º ano (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 09 nov. 2017).

Após o almoço, que demorou mais um pouco que de costume, surgiu na sala o assunto “promessas”, de maneira descontraída, ao final da manhã. “Eu prometo que não vou mais ter preguiça”, “Eu prometo que não vou mais chorar”, “Eu prometo que vou falar bom dia todo dia”, diziam as crianças (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 14 nov. 2017).

Nesses diálogos, a professora procurava ouvir, olhar, falar e rir com as crianças. É importante entender que “no diálogo, as expressões faciais, os gestos, o tom de voz e um conhecimento mútuo do tema, enfim, tudo aquilo que constitui o valor apreciativo que os interlocutores conferem ao tema” fazem parte dessas interações.

Dessa maneira, havia por parte da docente Ruth a valorização do diálogo e da oralidade. Mesmo que não fosse algo planejado, momentos como esses aconteciam com frequência, o que leva a supor que esta professora considerava as crianças falantes, portanto, com direito à voz e à escuta.

Vale ressaltar que o segundo trecho de notas supracitado é emblemático das aprendizagens que as crianças podem estar construindo sobre “qual o papel de estudante que precisam desempenhar para serem acolhidas na pré-escola que frequentam” (ANDRADE, 2007, p. 204): seguir as normas impostas pelo adulto, portanto, “não ter preguiça”, não chorar” e “falar bom-dia”.

Ao se referir à turma de crianças pela qual é responsável, a professora Ruth cogitou que as crianças fossem “bem aproveitadas em outras escolas”, desejando que a próxima instituição de educação formal aonde as crianças irão dar continuidade à sua trajetória escolar:

Não corte, não as bloqueie, porque são muito expressivas. Cada um gosta de se expressar, até aqueles que são mais tímidos acabam sempre conseguindo se expressar. Como é importante esse momento da rodinha, a gente deixa livre para elas colocarem o que quiserem. Têm a oportunidade de contar, de se expressar da forma como acha melhor, percepções deles de vida, de brincadeira de tudo.

Ruth se utilizou também de gêneros orais para brincar com as crianças, como confirma o registro: “após o almoço, as crianças se aproximaram da professora para conversar espontaneamente, recitar parlendas e adivinhas” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 20 nov. 2017). Essas formas de brincar com a linguagem contribuíam para tornar o clima da sala leve. Tais gêneros podem ser entendidos como “jogos de linguagem”, “que implicam nas relações da linguagem como fonte de diversão ou como ensaio de algum aspecto. Podem ser entendidos como uso da linguagem que envolva criatividade e que tenha um propósito que vá além da comunicação básica” (BRASIL, 2016g, p. 68).

Fomentar essas formas de brincar com a linguagem é valorizar a cultura. “Nas atividades coletivas as crianças transmitem um repertório cultural próprio à cultura infantil, feito de brincadeiras, jogos de linguagem, parlendas, músicas” (BRASIL, 2016d, p. 95).

Apesar das crianças terem sido impedidas de usar a biblioteca, Ruth buscou promover o contato com os livros de história na sala como “soluções alternativas” (BRASIL, 2016i, p. 114). Para isso, utilizou duas formas de promover o acesso às histórias: a escolha de livros para serem lidos em sala e o Projeto Era uma vez, com o mesmo acervo⁶⁶. Essas duas práticas fomentavam a roda de história. Dessa forma, a Literatura Infantil parecia ser apresentada como algo bom e prazeroso para as crianças, envolvendo encontro, deleite e imaginação.

Ruth considerou a roda de história como o ponto chave das experiências de letramento, ao definir que a roda de história “é o momento em que a criança tem possibilidade de começar a experiência com letramento, a partir da contação de história”. Mais uma vez expressou a sua crença de que o letramento começa na instituição!

A seguir, um recorte do diário de campo que exemplifica como a roda de história e a literatura infantil, na visão de Ruth, eram utilizadas em prol do letramento das crianças:

A professora anunciou que haveria a história e chamou as crianças, que sentaram novamente para a roda de história. A história lida foi Lino. A professora iniciou fazendo instigações: “o nome dessa história começa com L”, “quais são as outras letras?”. Explorou a capa do livro “qual é o bicho que tem aqui?”. As crianças se aproximavam para ver e ouvir a história. A professora lia e comentava as imagens. Também as crianças faziam perguntas. “Esperem um pouco, a gente fala já”, pediu a professora para que a história não fosse tão interrompida, “muita conversa atrapalha”. Depois, fez uma relação da personagem Lua com o assunto tratado no dia anterior (a lua) perguntando quem conseguiu observá-la à noite em casa. Seguiu

⁶⁶ Na seção que trata das práticas da professora Cecília, constam dados sobre a origem deste acervo. Aqui convém acrescentar que nem todos os livros que pertenciam ao acervo da biblioteca foram destinados aos projetos desenvolvidos por Ruth. Conforme relatou uma funcionária, alguns livros tiveram que ser guardados devido à interdição da biblioteca.

falando sobre o sistema solar. Relembrou a visita da turma ao Planetário e comentou sobre a ideia de assistirem um filme com data show e caixa de som, provocando animação nas crianças (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 16 nov. 2017).

No exemplo supracitado, Ruth chamou atenção para aspectos como o título da história, as letras e a capa do livro, importantes para que as crianças percebam e possam “ler” essas informações. É necessário, pois: “explorar as diferentes partes dos livros, ver ilustrações, refletir sobre a escrita...” (BRASIL, 2016i, p. 72).

Na mesma ocasião, ela usou a história para enfatizar um conteúdo do “livro didático” (a lua) e fez menção ao lugar visitado. Essas relações também têm sua importância, uma vez que fazem parte do conhecimento de mundo da humanidade. Contudo, a história correu o risco de ter ficado em um plano secundário por causa dos outros assuntos, passando a ter propósito didático e não literário. Tal risco poderia denotar uma “visão de cultura como instrução” (BRASIL, 2016d, p. 54), em que as crianças são vistas como depositárias e não produtoras de cultura, pois resta-lhes o papel de aprendizes dos conteúdos “didáticos” que a professora elege como os mais importantes.

O contrário incide na ideia de que um currículo pode ser criado a partir dos interesses das crianças, com “conteúdos” que elas apreciem, afinal:

se pensarmos a criação da cultura como tarefa coletiva, podemos pensar as crianças dotadas de uma capacidade de experiência frente ao mundo que permite a elas uma forma singular de produzirem as suas memórias e de se inserirem ativamente na cultura (BRASIL, 2016d, p. 54).

Ruth confirmou que desde que entram na instituição as crianças vivenciam a roda de história: “é uma prática que começa desde o Infantil 2, e quanto as crianças chegam ao Infantil 5 já estão bem apropriadas desse conhecimento, dessa convivência com o livro, com a leitura, então, já conhecem mais essa função social da escrita”. A fotografia 12 exemplifica um momento da roda de história:

FOTOGRAFIA 12: Roda de história na turma de Infantil 5



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ruth avaliou que a sua turma “teve uma experiência valiosíssima com a roda de história”. Com o acervo novo de livros, a ideia foi trazê-los para a sala, para serem lidos num período de dois meses, como ressaltou:

Cada um escolheu um título, às vezes mais de um, a gente foi selecionando e fazia o sorteio. Foi o período em que tava trabalhando o nome, a letra inicial. Fazia o sorteio com alfabeto móvel para ver a letra que saísse, se era a letra de um aluno, e o livro que ele tinha escolhido era o que ia ser contado.

O critério do sorteio da letra do nome dava sequência à leitura das histórias.

Pelo relato de Ruth, pode-se inferir que as crianças se interessavam e reivindicavam a contação de história na roda:

No dia que não tinha, elas [as crianças] reclamavam, era reclamação geral. Se não tivesse [história] tinha que dar um jeito no final da aula para ter o momento de contação de história, pois gostavam demais. Às vezes, tinha até livro que [eu] contava mais de uma vez, os que eles gostavam mais, ficavam sempre pedindo “conta esse de novo”, as histórias que gostavam muito.

Sua fala reforçou o que foi presenciado na turma: o gosto pela leitura, o prazer de escutar histórias como uma prática cultural. Além do mais: “o desejo de ler essas histórias repetidamente diz sobre o desejo de entender as marcas simbólicas que nos constituem como humanos” (BRASIL, 2016g, p. 97).

Ruth criticou “a leitura forçada do Ensino Fundamental em que a criança lê com o objetivo de fazer uma prova”. Remeteu à sua experiência pessoal, quando lia por “obrigação” e quando viu seu filho ler o livro “Pollyanna” (Eleanor H. Porter), no Ensino Fundamental, a contragosto. Assim, opinou: “uma leitura que faça a criança ter raiva e não prazer, acho que não vale a pena, tem que ser algo significativo, tem que ter significado bom e não ruim”.

Ler por obrigação difere de ler por interesse. Para que a professora possa realmente influenciar, de forma positiva, as crianças para a leitura, é necessário que ela também seja praticante de uma leitura prazerosa, que permita a fruição. Assim: “para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada” (BRASIL, 2016c, p. 88).

Aliada às histórias, antes, durante ou depois da leitura, ocorriam na sala discussões sobre as histórias, ocasiões em que as crianças podiam falar sobre as narrativas lidas, como indicam os exemplos:

Finalizada a conversa, a professora introduziu a história “Vovô Bastião comendo feijão”, falando quem escreveu e quem fez as ilustrações. “O que é louro?”, alguém perguntou. A professora respondeu: “é uma folhinha seca que se põe no feijão pra ficar gostoso”. As crianças ouviam atentas. A professora parecia dar segurança à turma com seu jeito carismático e expressivo de ler, mostrando o livro à turma (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 17 nov. 2017).

Depois da conversa, a professora reuniu a turma para o momento da roda de história com o livro “Não quero tomar sopa”, escolhido por um menino. A maneira como lia parecia atrair as crianças com a voz e gestos. Explorou a capa do livro e ao final da narrativa falou um pouco sobre alimentação saudável. As crianças lembraram o livro do alfabeto ilustrado que não foi mostrado no dia anterior, então, a professora o mostrou para o grupo (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 20 nov. 2017).

A importância de se debater com as crianças a história está em “considerar a variedade de ações cognitivas que podem ser desencadeadas” (BRASIL, 2016g, p. 71), tais como falar sobre os personagens, o enredo, a sequência dos acontecimentos e previsões. Quanto mais as crianças tiverem acesso às histórias e participarem de discussões, mais elementos acrescentarão ao repertório pessoal.

As crianças, então, participavam como “leitores ouvintes” (BRASIL, 2016g, p. 25), mas não meros ouvintes, pois demonstravam gostar de falar, e como tais, exibiam postura leitora, atentas à narrativa. Esta postura parecia ser resultante da interação em vários momentos com a literatura infantil na roda de história, o que teria contribuído para que já conseguissem assumir relativa intimidade com a leitura e a escrita. Afinal, “os efeitos da leitura de livros de literatura infantil sobre o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento da escrita são resultado do tipo de interação e de atividades realizadas em torno deles” (BRASIL, 2016g, p. 69).

Para as crianças, as “rodinhas”, seja para conversa ou história, pareciam ter um significado afetivo e de encontro. “Exclamou uma menina “eu amo esse chão!”, que parecia

estar feliz com o aconchego da roda, posicionando-se para sentar entre os colegas” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 20 nov. 2017). A instituição se configura então como um lugar de encontros, em que “... os encontros e as relações se fazem nas múltiplas linguagens, sendo a linguagem oral a forma predominante da linguagem da pequena infância” (BRASIL, 2016h, p. 34).

Na ocasião da leitura da história pela “Não quero tomar sopa” já mencionada, o assunto “alimentação saudável” surgiu dentro da conversa que estava acontecendo na roda de história, cuja intenção pareceu instrutiva pela professora. Esta situação remeteu ao desafio da professora usar o livro para ensinar “algo” em detrimento do valor literário. De fato, muitos livros trazem essa característica, em que “hoje em dia, uma grande parte dos livros continua insistindo nesse afã didático”. A verdade também é que “... como adultos, damos muita importância ao efeito didático dos livros” (BRASIL, 2016g, p. 99).

Às vezes esta questão do “afã didático” parece inevitável, pois “os livros querem ensinar como ser imaginativo, solidário ou cívico”, por exemplo, tendendo a trazer valores e questões diversos da realidade humana, via de regra, em uma única perspectiva, o que contribui para afastar a instituição de Educação Infantil do cumprimento de sua função sociopolítica no que diz respeito ao “rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009a).

Nesse sentido, torna-se necessário a professora observar se na sua prática de letramento a instituição está cumprindo sua função e se os livros estão se afastando da “verdadeira ação educativa da literatura, que opera em um nível mais profundo e implícito” (BRASIL, 2016g, p. 99).

Outra consideração importante a ser feita sobre as práticas de Ruth com a leitura e a escrita refere-se à maneira como lia para as crianças. Era explícita a sua preocupação para não ler de qualquer modo para o grupo. Desta forma, ela fazia uso de uma “*performance* do professor-leitor: suas expressões, modulações e tom de voz, objetos e outros recursos que privilegiam a identificação de elementos e o estabelecimento de relações que acompanham o processo compreensivo das crianças” (BRASIL, 2016g, p. 70).

“Era uma vez” foi um projeto de literatura desenvolvido com a turma do Infantil 5, que acontecia há cerca de quatro anos, e consistia nas seguintes ações: escolha de livros para empréstimos pelas crianças, atividade impressa sobre a história, reconto oral na roda de história, devolução de livros, conversas sobre as histórias. Um registro da vivência deste projeto pode ser lido no trecho a seguir:

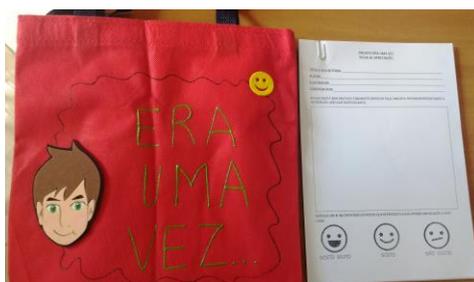
A professora retirou do armário os livros do Projeto “Era uma vez”. Na volta do parque, [as crianças] fizeram a agenda. Depois, sentaram na roda para escolher o livro para levar para casa. A professora explicou que cada um escolheria um livro e que alguém da família (pai, mãe, avó, tia) teria que ler a história para elas. Explicou a “ficha de leitura” (atividade impressa) que iria com o livro na bolsa (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 10 nov. 2017).

Outro registro extraído do diário de campo indica que as crianças pareciam compreender a dinâmica do empréstimo:

Ao retornarem para a sala, as crianças realizaram a cópia da agenda: TEXTO RECORTADO e PROJETO ERA UMA VEZ. As crianças demonstraram entusiasmo quando entenderam que seria dia de levar o livro de história para casa. “Hoje a gente vai levar a bolsinha com livro? Oba!”, disseram as crianças. A professora falou que quem não devolveu o livro anterior não levaria dessa vez, explicando sobre responsabilidade. Seguiu organizando a roda, colocando os livros ao centro e lendo os títulos de cada um. Explicou novamente a atividade. “A gente já sabe, tia”, falou uma menina. A professora chamou um por vez para escolher o livro e anotar em seu caderno para controle de empréstimo. As crianças folheavam alegremente os livros e o guardavam na sacola (NOTAS DE CAMPO, 10 nov. 2017).

Semanalmente, cada criança escolhia um livro para levar para casa como empréstimo, dentro de uma bolsa⁶⁷ feita para este fim, junto com uma atividade semelhante a uma ficha de leitura, como mostra a fotografia 13:

FOTOGRAFIA 13: Bolsa do projeto Era uma vez e atividade sobre o livro.



Fonte: arquivo de pesquisa.

A professora explicou:

⁶⁷ As bolsas de livros foram confeccionadas com material do CEI (TNT, tipo de tecido fino decorativo). A funcionária da Associação fez as costuras e enfeitou as bolsas com figuras de personagens, pois já trabalhou com decoração de aniversário. O custo pelo serviço foi arcado pelas professoras das turmas de Infantil 5 da manhã e da tarde.

De certa forma, é uma ciranda de livros, só que não era nada imposto. Os livros ficavam ali, cada um tinha o direito de escolher. Só tinha o cuidado que o aluno não levasse o mesmo livro repetido, porque tinha aqueles que gostavam mais e queriam levar de novo. “Vamos procurar levar outro?” Para poder conhecer todos os outros, para diversificar. Foi a oportunidade de ter um contato maior e conhecer mais livros e foi muito bom, eles se apropriaram bastante disso.

O recorte seguinte retrata como acontecia a retomada do “projeto”, quando as crianças devolviam os livros e falavam sobre eles:

A professora convocou as crianças para a roda de história, que atenderam prontamente. Propôs a retomada do “projeto”, entregando as bolsas. Pediu que cada uma apresentasse o livro e falasse algo sobre a história, dissesse o título e quem leu. Alertou a turma sobre saber ouvir o colega que estivesse falando. “O menino azul”, “minha mãe”, “ele queria um burrinho”, falou um menino respondendo a essas perguntas. A menina mostrou também a atividade, em que marcou a carinha sorridente, indicando que gostou muito, mostrando também o desenho que fez. “O menino queria ficar passeando com o burrinho”, comentou outra criança, que já havia levado o mesmo livro para casa. “Aí está escrito que ele achou que o mundo é um jardim azul”, falou a menina que apresentou o livro. A professora completou, comentando sobre a autora Cecília Meireles, mostrando a fotografia dela no livro, explicando que ela havia escrito a referida história. As crianças quiseram ficar de pé para apresentar os livros. A professora deu informações complementares quando mais crianças apresentaram. “Eu gostei do pato ensapatado” (livro “Quem já viu”), disse uma menina. “Tem duas moças, uma que escreveu e outra que desenhou”, comentou outra menina. “Aqui tem uma parte engraçada, gostei muito” (livro O tamanho da gente), opinou um menino (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 13 nov. 2017).

Por meio desse “projeto”, as crianças tiveram acesso a vários livros, cujas histórias eram compartilhadas na roda. Eram em torno de 25 livros, no entanto, a instituição deve oferecer “uma seleção a mais ampla possível de livros para que [as crianças] possam se familiarizar com as variadas possibilidades textuais” (BRASIL, 2016g, p. 100). Para além da quantidade, é preciso ver a qualidade das versões e traduções, do texto, das imagens e das histórias (BRASIL, 2016g).

As crianças reconheciam os livros pelo título da história, evidenciando a apropriação deste conhecimento. A fotografia 14 retrata uma situação de empréstimo de livros:

FOTOGRAFIA 14: Crianças na roda para escolha do livro para levar para casa



Fonte: arquivo de pesquisa.

A fotografia 15 mostra uma ocasião em que a professora organizou o momento para entrega das bolsas para as crianças:

FOTOGRAFIA 15: Professora distribuindo as bolsas do projeto às crianças.



Fonte: arquivo de pesquisa.

No dia da devolução, na roda, cada criança era convidada a apresentar o livro, contando a história “do seu jeito”, falando se gostou, como explica a professora: “a gente sempre manda livro para casa, aí, eles viam e cada um tinha a oportunidade de contar um pouco do livro. Têm aqueles que não se interessam muito”. Os próximos fragmentos atestam que a maioria das crianças parecia gostar dos livros que tomava de empréstimo no CEI:

Após o desjejum, houve continuação do momento de apreciação das histórias. Toda a conversa sobre os livros pareceu ser um momento prazeroso e de interesse da turma, em que as crianças falaram a parte que gostaram das histórias. O clima foi de escuta e de comentários sobre o que opinaram acerca das histórias (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 13 nov. 2017).

Um menino que havia faltado no dia do empréstimo, pediu para levar a bolsa com o livro, demonstrando interesse pela leitura. A professora combinou que na sexta feira ele levaria, a criança concordou (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 14 nov. 2017).

Na sala, com as crianças já nas mesas, antes da professora entregar os “livros didáticos” para começar uma atividade, um menino que chegou com atraso pediu para fazer o relato do livro e a professora atendeu ao seu pedido, elogiando a sua iniciativa. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 21 nov. 2017).

Na roda, a professora conferiu a devolução, enquanto as crianças recontaram, oralmente, as histórias, respondendo algumas perguntas da professora. As crianças se referiam às histórias pelos títulos dos livros, mostrando que conheciam bem as histórias. A professora ajudou a organizar o reconto de cada um, para que buscassem falar numa sequência de começo, meio e fim. Parecia ter a intenção de organizar o pensamento das crianças. Prezou também pela escuta e pelo respeito nesse momento. As crianças pareciam interessadas em “curtir” o momento. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 21 nov. 2017).

Os sentimentos expressos por meios dos discursos das crianças e o desejo de falar sobre o que foi lido, conforme descrito nos trechos anteriormente citados, confirmam a hipótese de que “a leitura é uma relação entre texto e leitor” (BRASIL, 2016a, p.9) e que as crianças se conectaram com o projeto. A fotografia 16 é um registro do momento de devolução e compartilhamento da leitura pelas crianças:

FOTOGRAFIA 16: Criança recontando a história aos amigos na roda



Fonte: arquivo de pesquisa.

O “Projeto Era uma vez”, de incentivo à leitura, foi pensado para acontecer com a parceria da família, cabendo a um membro realizar a leitura para a criança em casa. Ruth contou que um esclarecimento sobre o projeto foi feito durante a reunião com as famílias no início do ano letivo, para que elas pudessem ter uma interação com a criança. Ela lamentou que “a mãe de uma criança se apossou da bolsa de livro do Projeto e a menina não trouxe mais, e ela [a criança] só sabe fazer o “A” do nome”. A criança não trouxe mais a sacola utilizada para colocar o livro na ocasião do empréstimo. Segundo a professora, essa mãe foi vista usando a referida sacola para fins pessoais ao buscar a criança no CEI. Ruth associa a “pouca aprendizagem” da menina acerca da escrita de seu nome ao “descaso” da mãe.

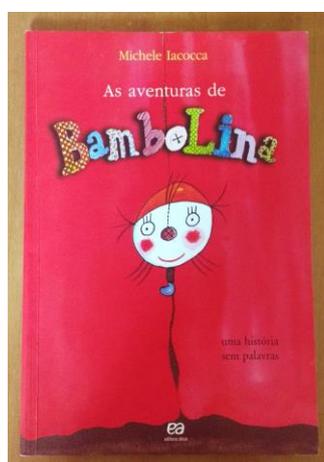
Em parte, é razoável a expectativa da professora e da instituição de que haja um engajamento das famílias nas atividades que compõem o “projeto”, afinal, “no trabalho com a literatura, mães, pais, avós, avôs e outros podem e devem ser convocados a partilhar da construção de um caminho leitor para suas crianças” (BRASIL, 2016j, p. 56).

Por outro lado, também chama a atenção o fato de a família ser mais uma vez responsabilizada pelo desempenho de seus filhos na instituição. Vale o questionamento: que importância assume a sacola dentro desse “projeto” que impede a criança de aprender a escrever o seu nome? É esse o objetivo do “projeto”: ensinar as crianças a escrever o seu nome?

Dentre os livros do acervo do “Projeto Era uma vez” estava *As aventuras de Bambolina*, de autoria de Michel Iacocca, que as crianças gostavam muito e pediam para que a professora contasse várias vezes.

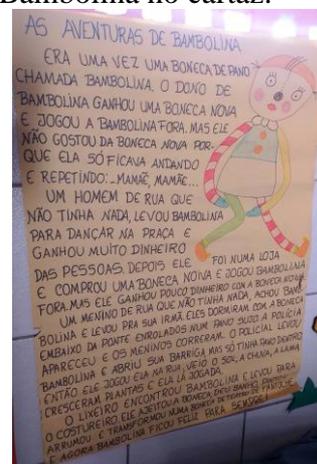
Era um livro de imagens, cuja sequência mostrava um enredo compreensível. As crianças produziram uma história da Bambolina e a professora a escreveu em um cartaz feito com papel madeira. Nesta situação, ela se transformou na escriba⁶⁸, “emprestando o seu conhecimento do sistema de escrita para a criança, ainda que ela seja a verdadeira produtora e intérprete (BRASIL, 2016g, p. 54). Uma imagem da capa do livro está na fotografia 17 e o registro do cartaz se encontra na fotografia 18:

FOTOGRAFIA 17: Livro *As aventuras de Bambolina*.



Fonte: arquivo de pesquisa.

FOTOGRAFIA 18: História da Bambolina no cartaz.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Sem dúvida, esta prática de Ruth pode ser considerada adequada já que o “ditado de texto para a professora” possibilita às crianças a “oportunidade de produzir textos antes de poder escrevê-los de maneira independente” (BRASIL, 2016g, p. 77).

⁶⁸ Em algumas situações de atividades “didáticas”, a professora foi também escriba, escrevendo as hipóteses de letras das crianças na lousa.

As aventuras de Bambolina foi o único livro que as crianças não puderam levar para casa. A justificativa para isso foi que o livro “deu origem ao teatro”. O diálogo, a seguir, estabelecido entre Ruth e uma criança da turma, ilustra a restrição do empréstimo: “posso levar [livro] o da Bambolina?”, perguntou uma menina. “Não, porque a gente só tem um, para não correr o risco de estragar”, respondeu a professora (NOTAS DE CAMPO, 10 nov. 2017).

Embora esse diálogo seja emblemático do desejo que não era apenas de uma criança, o receio deste livro ser danificado impediu a realização do empréstimo. A interdição do empréstimo suscita reflexões: o interesse das crianças não foi plenamente acolhido; apenas um exemplar não atende à necessidade da turma não há confiança suficiente nas crianças e nas famílias para o cuidado com o livro. E mais, não foi reconhecido que “a criança também precisa tocar no livro, manipulá-lo, saber que história ele conta” (BRASIL, 2016i, p. 42).

Nesse caso, O livro, As aventuras de Bambolina, prevaleceu como “o livro como valor absoluto, desvinculado dos sujeitos, superior a tudo e a todos” (BRASIL, 2016i, p. 114).

Na história, Bambolina era uma boneca de pano que foi desprezada e passou por vários donos até conseguir ser aceita. O enredo, possivelmente, evocou sentimentos diversos entre as crianças. Bambolina era, de fato, a “cara” da turma, pois as crianças estavam sempre comentando sobre a história e perguntando quando seria a próxima apresentação. “Foi um livro em que se apaixonaram pela história, daí surgiu o teatro, que foi sucesso o ano todo”, contou Ruth, referindo-se a uma prática de teatro que realizou com a turma.

A prática do teatro aconteceu, então, a partir do interesse da turma por essa história. Surgiu a ideia de as crianças encenarem uma peça teatral, que ganhou amplitude e foi apresentada em outros espaços⁶⁹ além do CEI. Um áudio da história foi gravado e editado⁷⁰ com a voz de uma menina da turma, que narrava o enredo de aproximadamente 15 minutos de duração. Nas apresentações, as crianças se revezavam para protagonizar os personagens, de modo que todas pudessem participar (as que quisessem).

Ruth citou o exemplo de uma menina da turma, “que demonstrava ser muito tímida, inicialmente, e que depois estava participativa nas rodas, inclusive, no teatro”. “A história da Bambolina foi a menina dos olhos da creche, se expandiu muito mais do que a gente esperava, foi rico demais”, concluiu a professora.

⁶⁹ A peça foi apresentada em duas instituições de Educação Infantil, no Teatro São Luiz e na Unipace – Universidade do Parlamento Cearense, durante um evento da SME. A coordenadora conseguiu o ônibus para transportar as crianças aos locais das apresentações.

⁷⁰ A professora teve o apoio da coordenadora para a produção da edição do áudio, que teve o texto elaborado, coletivamente, pela turma como base, fundo musical e efeitos sonoros.

Ruth acredita ter conseguido proporcionar o contato das crianças com a Literatura Infantil durante o ano: “o trabalho com a leitura, com a literatura infantil, foi o ponto forte na minha turma, até mais do que em outros anos, tanto que assim foi feito até teatro”. Assim descreveu a importância da Literatura Infantil:

Então, o principal objetivo é esse, mostrar a criança, incentivar a criança a adquirir o conhecimento, a construir o seu conhecimento leitor... é o pontapé inicial para a criança se apaixonar pela leitura, através daí ela começa a ter essa interação com livro de história e passa a desenvolver sua criatividade, a imaginação.

Por meio das histórias, a leitura de imagem foi uma prática incentivada por Ruth, que consistia na observação das ilustrações dos livros e interpretação feita pelas crianças. Ao verem as imagens, elas podiam elaborar ou recontar uma história. Era uma forma de ler que as crianças conseguiam fazer, que estava ao alcance delas. Desse modo, a leitura de imagens esteve associada às narrativas orais. Sobre essa prática, Ruth esclareceu:

As crianças já compreendem que no livro, quando começam a fazer a leitura do jeito delas, pegam uma imagem e criam a história. Então, já compreendem que ali está escrito alguma coisa, o que está escrito está mostrado, aquelas imagens estão falando alguma coisa. É muito legal quando as vejo sentadinhas pegando livro e ficam fazendo aquela leitura de imagem, criando a história do jeito delas, elas gostam muito.

A leitura de imagens se evidenciou como uma prática comum das turmas de pré-escola da instituição (surgiu também na turma de Infantil 4, como será abordado em seção posterior). Era uma forma de pôr as crianças para ler ao seu modo como se pudessem imitar a leitura convencional.

Ruth afirmou que incentivava as crianças a ler “do seu jeito”, instigando uma autonomia delas como leitoras. Isso só era possível mediante o contato com os livros, como ressaltou: “quando a criança passa a ter o convívio com o livro de Literatura Infantil, compreende que naquele livro está falando de uma história, contando alguma coisa, o que está escrito representa aquelas imagens, conta fala sobre aquelas imagens”. Algo semelhante ao descrito por Ruth parece ter se dado no trecho citado a seguir: “Sartre queria aprender a ler por conta própria... tomou um livro nas mãos e fingiu que estava lendo. Isso também foi possível porque as narrativas e os livros eram objetos do cotidiano da criança que ele foi” (BRASIL, 2016j, p. 54). A convivência das crianças com os livros e o acesso às narrativas faziam parte do cotidiano da turma observada.

As atividades pensadas por Ruth pareceram seguir uma lógica, os temas não pareciam ser tratados de forma isolada. Isso pôde ser observado na atividade de escrita do nome próprio como texto significativo; com o tema da Bambolina que estava presente na turma; com as atividades do livro didático que se ajustaram ao tema da “história da escrita” (constatado no cotidiano da turma pela professora e pelas crianças e pelos cartazes da Pré-História da humanidade afixados na parede), em que uma pesquisa na Internet foi feita com as crianças; com as atividades do livro sobre o sistema solar coincidiram com um passeio ao Planetário.

As crianças, por meio de suas atitudes, demonstraram ser muito participativas durante as atividades, ao falarem, levantarem, pedirem para escrever na lousa, ao darem sugestão de letras, mesmo “errando e acertando”. Por meio dessas atividades, do desenho (já descrito) e da vivência com livros, era possível inferir que as crianças caminhavam no sentido de construção da escrita, considerando essas influências e a curiosidade delas. A fotografia 19 representa um momento de participação de uma criança que se aproximou da professora para falar a letra da palavra.

FOTOGRAFIA 19: Criança falando uma hipótese de letra de uma palavra durante a atividade no livro didático.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Foi perceptível que em sua prática, Ruth buscava estabelecer um elo com a função da escrita e com vistas a promover a aprendizagem da escrita, sobretudo, do nome próprio, pelas crianças.

Assim, promovia várias atividades caracterizadas por ela como dinâmicas (“para canalizar a energia das crianças”) e variadas (“para atraí-las”), como indicam os trechos a seguir:

Após a história, seguiu uma atividade de formação de palavras com letras móveis, placas de cartolina, com figuras e lacunas, de acordo com a quantidade de letras. A professora questionou na lousa sobre a escrita de algumas palavras (BOLO, CAJU,

OVO). As crianças falaram hipóteses de letras. A professora alertou que não era para adivinhar as letras, mas pensar no som das letras e das palavras, que era importante para aprender. Entregou uma cartela para cada mesa, um envelope com letras móveis e fichas de palavras como modelo. Entregou as fichas e lia as palavras para as crianças, lendo e passando o dedo. “Isso é o que?”, “Quais são as letras?”, “Como é que a gente lê?”, “P-I-P-O-C-A”. As crianças tiveram que formar as palavras procurando as letras. A professora passou pelas mesas olhando o que as crianças fizeram, perguntando se conseguiram. “Espere que vou já aí”, “Que palavra formou aqui?”, “Que letra é essa?”. Ao final, a professora orientou que guardassem o material e liberou-as para o parque. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 10 nov. 2017).

As crianças se posicionaram nas mesas e a professora entregou as cartelas do bingo de letras para elas e pedacinhos de E.V.A cortados para marcar as letras nas cartelas. A professora utilizou a lousa como apoio para escrever as letras sorteadas e palavras iniciadas por elas. Não se limitou às letras isoladas, mas associou-as às palavras, com a ajuda das crianças. “F de foca, quem tem?” “O de óculos, quem marcou?”, animava a professora. A turma participou empolgada: “eu tenho!”, “achei!”, “bati!”. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 10 nov. 2017).

As crianças pareciam gostar dessas atividades, pois participavam empolgadas falando as hipóteses de letras. Tais atividades se incluíam entre as situações que oportunizavam as crianças a pensar sobre a escrita. Assim, “estando imersas na cultura letrada, o domínio da escrita – esse sistema cultural complexo – depende dos processos de interação e da mediação de outros sujeitos, o que pode incluir a própria intervenção pedagógica” (BRASIL, 2016g, p. 42). A fotografia 20 ilustra um exemplo dessa atividade “diferenciada”, isto é, distinta de escrita no livro ou no papel:

FOTOGRAFIA 20: Atividade de formação de palavras com cartela de imagens, fichas de palavras e letras móveis



Fonte: arquivo de pesquisa.

Este processo de tentar compreender a escrita apareceu em meio as essas atividades como algo que faz parte do letramento, à medida que as crianças se envolviam na escrita de palavras ou letras.

Uma característica presente na prática de Ruth, em meio às atividades, era a reflexão constante sobre a língua, a qual ela não se omitia, e fazia questionamentos e intervenções sobre a escrita, junto das crianças, quanto ao uso de letras, a posição correta, a relação grafema e fonema, rimas, nome próprio, palavras e outros sinais gráficos como numerais e pontuação. Não parecia ser com intenção de ensinar, mas de tornar acessível às crianças o conhecimento sobre a língua. Os exemplos subsequentes mostram cenas ilustrativas dessa ideia:

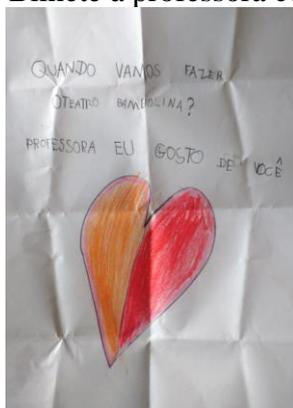
Um menino entregou um desenho para a professora com uma pergunta escrita “quando vamos apresentar a Bambolina? Professora, eu gosto de você”. A mãe o ajudou a escrever em casa. A professora explicou que quando se faz uma pergunta, se usa o ponto de interrogação. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 10 nov. 2017)

As crianças sugeriram letras para as palavras e a professora escreveu, testando a leitura, fazendo algo relacionado à consciência fonológica, refletindo sobre escrita e som. Falou sobre conceitos de S para o plural, sílabas e quantidade de letras. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 10 nov. 2017).

Quando ligou os equipamentos (notebook e data show) para a atividade de pesquisa na internet, a tela do computador foi projetada na lousa. A professora questionou as crianças sobre os numerais que apareciam e explicou que era indicavam a hora” (NOTAS DE CAMPO, 10 nov. 2017).

Nesses momentos, as crianças pareciam atentas, mesmo se não compreendessem a complexidade das informações apresentadas sobre a língua escrita. Na fotografia 21 consta o bilhete entregue à professora:

FOTOGRAFIA 21: Bilhete à professora com desenho e escrita



Fonte: arquivo de pesquisa.

O “livro didático”⁷¹ foi utilizado, diariamente, em sala (com, pelo menos, uma atividade e, no máximo, três e enviado para casa, como atividade, em dias alternados. O livro voltado para o Infantil 5 explorava a escrita (letras e palavras) com atividades semelhantes a passatempos, como palavra cruzada, palavras com lacunas para preencher, relacionadas a imagens e temas. Não havia atividades de cobrir pontilhados, semelhantes às antigas cartilhas. Os autores da Coleção fizeram referências à Resolução Nº 5 de 2009 das DCNEI (BRASIL, 2009a). A fotografia 22 traz um exemplo de situação de atividade do livro didático:

FOTOGRAFIA 22: Crianças realizando atividade no livro didático



Fonte: arquivo de pesquisa.

A forma como a professora coordenava a atividade era dinâmica, instigando a participação das crianças, que pareciam envolvidas ao levantarem a mão para dizer quais eram as letras, o “barulho” delas opinando ao mesmo tempo sobre letras. Com efeito, compete à professora “mediar esse objeto cultural [a escrita] com todas as suas possibilidades e diversidade e instigá-las a pensar sobre ele” (BRASIL, 2016g, p. 42).

Ruth informou que “a orientação da equipe de formação do Distrito [de Educação] foi que a rotina não fosse voltada somente para o livro [didático], e que ele fosse um complemento do trabalho docente”. A referida “orientação” assemelha-se ao que recomenda Brasil (2016h, p. 35): as atividades didáticas (no livro ou no papel) “são (...) apenas elementos de composição de um currículo, nunca irão substituir uma organização curricular”.

No entanto, em alguns dias, houve mais de uma atividade no livro, indicando exagero, passando esta ideia de a rotina acontecer em torno dele, com as crianças sentadas, observando a lousa, ouvindo a professora, discutindo também. O recorte extraído do diário de campo, a seguir, é emblemático:

⁷¹ O livro didático observado foi da Coleção Entrelinhas, adotado na rede municipal para a pré-escola. As professoras também receberam o Manual do Professor referente ao livro.

A atividade que se seguiu foi novamente no livro didático, na página seguinte (108), com o poema “A lua”. A professora explorou a imagem do livro, instigando a participação das crianças, previamente à leitura. Falaram sobre a lua, o sol, planetas, estrelas, movimento dos astros. As crianças falaram o que sabiam e a professora escutava as contribuições. Ela fez a leitura do poema, explicou sobre a bibliografia do mesmo e que vinha de um livro da autora (Roseana Murray). Depois abriu mais questionamentos, leu e comentou cada verso, perguntando o que as crianças achavam. Fez demonstrações da lua com desenho na lousa e deu explicações científicas sobre ela. Uma criança identificou a palavra LUA no texto. As crianças participaram da discussão. Como “tarefa de casa”, foram orientadas a observarem a lua à noite (NOTAS DE CAMPO, 10 nov. INFANTIL5, 2017).

A discussão promovida pela professora trazia a intenção de enriquecer o momento, como ela afirmou em conversas informais. Ruth mostrou possuir muita energia para esta ação. O “livro didático” parecia um recurso em socorro ao cansaço da professora, um material concreto na falta de tempo ou criatividade para outras experiências. O fato de haver mais uma atividade desse tipo no livro evidenciou a ideia de “construção do conhecimento”, minimizando a beleza do texto poético.

Lidar com o livro poderia suscitar, ainda, a preocupação da docente para usá-lo ao máximo, para aproveitar as atividades nele contidas e garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Usar o livro não era obrigatório, mas o fato de ser adotado pela SME sugere uma obrigação.

O trecho, a seguir, indica a opinião da professora Ruth sobre o “livro didático”:

Esse livro tinha muita coisa interessante, é todo de sequência didática. Se fosse passar só pra casa, não ia ter a mesma riqueza de compartilhamento de aprendizagem. O início dele é com obras de Van Gogh, então com obra de arte eu tinha a oportunidade de falar sobre o autor da obra. Se fosse só trabalhado em casa, esse lado não ia ser explorado. No início eu e a professora da tarde optamos por não mandar para casa. No decorrer foi que a gente começou a mandar algumas vezes, porque ia sobrar muitas atividades. Mas sempre procurava escolher as que eram direcionadas a partir de algo pra eu fazer na sala, só as de continuidade eu botava pra casa. Diferente de escola particular que muitas vezes o livro é o ponto chave, tudo tem que dar do livro e aqui não. Para mim foi um complemento muito rico, muito bom. Espero que tenha continuidade.

Ruth demonstrou sentir-se apoiada com o “livro didático”, valorizando este material e vendo-se autônoma para organizar as atividades. De forma sequenciada, na ordem das páginas, as atividades iam sendo realizadas com a turma, fazendo parte da rotina, como este trecho demonstra:

Ao retornarem à sala, as crianças foram sentando em grupos e se acalmando. Seguiu a proposta de atividade no livro (página 109), de desenhar a lua a partir da observação feita em casa. A professora acompanhou e incentivou as crianças,

fazendo os desenhos, enquanto fazia as pontas dos lápis. Após a conclusão dessa tarefa, as crianças quiseram recortar figuras de encartes de supermercado e livros velhos que estavam no armário (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 09 nov. 2017).

Os exemplos a seguir mostram outro dia em que ocorreram mais de uma atividade no livro didático (quatro, ao todo!):

A professora entregou os livros para as crianças fazerem uma atividade na página 111. O objetivo foi encontrar a palavra LUA em meio às outras. Em seguida, na página 112, a atividade foi de formar palavras a partir de LUA, trocando as letras. As crianças demonstraram ser muito participativas com essas atividades, testando formas de escrita e descobrindo palavras (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 13 nov. 2017).

Ao retornarem para a sala, a professora deu continuidade a mais duas atividades do livro (páginas 113 e 114). A primeira foi sobre a palavra SOL, escrita e desenho. A professora registrou na lousa a hipótese de escrita das crianças C – A – O – L e questionou com elas. A outra foi uma cruzadinha, reproduzida na lousa pela professora, que perguntou as letras, soletrou, atentou para o som das sílabas e foi completando, na lousa, e incentivando as crianças a completarem no livro. Elas pareceram se dedicar a essas atividades com autonomia (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 13 nov. 2017).

Os dois trechos retratam o estilo de atividade presente no “livro didático” voltada para a escrita, com palavras e figuras.

Vale ressaltar que embora a professora “cumprisse” o que estava prescrito no “livro didático”, era perceptível a sua preocupação em promover a discussão, estimular a fala das crianças, buscando dar um tom participativo para as atividades que tinha de realizar com a turma, conforme indicam os trechos subsequentes:

A atividade seguiu na página 118 sobre “o dia e a noite”. A professora perguntou o que as crianças preferiam. As crianças responderam: “noite, para dormir e descansar”, “o dia, porque é claro, calorento e nasce mais plantas”, “dia, porque dá para brincar e assistir”, “dia, porque dá para fazer as tarefas”, “dia, porque dá para visitar os amigos”, “noite, porque dá pra brincar no pula pula”. Na parte da “noite”, remeteram aos sonhos e fizeram desenhos, sendo uma oportunidade de mostrar o imaginário. As crianças mostraram seus desenhos à professora à medida que terminavam. Nos desenhos apareceram alguns balões de fala, que mostraram conhecimento sobre as histórias em quadrinhos (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 21 nov. 2017).

A professora anunciou atividade do livro (página 120). Foi uma sequência de imagens, que interpretou com as crianças, buscando fazer com que todos participassem da discussão, falando o que compreenderam. “Se ele amarrou a rede no sol, quando o sol descer, ele vai amarrar na lua”, concluiu uma menina (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 22 nov. 2017).

De acordo com os recortes supracitados, as atividades do livro solicitavam também, além da escrita alfabética, que as crianças fizessem desenhos.

A lousa era usada diariamente, como suporte para atividades do “livro didático”, em que a professora reproduzia a atividade para que as crianças visualizassem como fazer, por exemplo, como preencher a palavra cruzada ou as lacunas. A fotografia 23 mostra a lousa como apoio para essa atividade:

FOTOGRAFIA 23: Atividade do livro reproduzida na lousa pela professora



Fonte: arquivo de pesquisa.

A posição da lousa na parede central da sala parecia proposital para chamar a atenção das crianças, que podiam perceber algo escrito, como informa o trecho: “logo ao chegar, um menino conseguiu ler PICOLÉ na lousa (escrita pela professora da tarde)”. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 14 nov. 2017).

A lousa, então, funcionava como um ponto de atenção em que eram fixados cartazes, fichas de palavras ou espaço para a escrita do nome. Escrever ou desenhar na lousa parecia atrair as crianças. Ruth se utilizava desse recurso também para realizar jogos de palavras com como o “jogo da força” e o “jogo da adedonha”. Outras vezes, chamava as crianças à lousa para completar palavras.

A lousa também foi utilizada como apoio para o uso da agenda. O uso da agenda foi identificado como uma prática tradicional, em que a professora escrevia uma síntese da rotina na lousa para que as crianças realizassem a cópia escrita. A FOTOGRAFIA 24 é representativa dos usos da lousa para agenda e suporte de cartaz:

FOTOGRAFIA 24: Usos da lousa para agenda e suporte de cartaz.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Quando necessário, a professora escrevia algum recado ou inseria bilhetes, como exemplifica o trecho: “a professora escreveu na agenda de uma menina um bilhete para sua mãe, pedindo que trouxesse o livro de história dentro da bolsa do projeto no dia seguinte, explicando para a criança a intenção do bilhete (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 10 nov. 2017).

Ruth justificou este uso da agenda como “uma exigência da SME e cobrança das famílias”, que viam na “cópia” escrita pelas crianças um sinal de que estavam aprendendo. Ela também indicou que a agenda era instrumento de preparação para o 1º Ano conforme explica, a seguir:

A gente coloca [a cópia da agenda] desde o começo do ano porque a gente sabe que quando a criança chega ao 1º Ano, já tem a preocupação de tirar da lousa, então, a gente começa a trabalhar para escrever em cima da pauta. Para quando chegarem ao 1º Ano, não tenha tanta dificuldade. A gente aproveita a agenda para a escrita do nome, para eles compreenderem que é o objetivo da agenda é um meio de comunicação. Quando chegar em casa, a mãe vai ver o que foi trabalhado na escola através da agenda, as atividades que foram desenvolvidas. O nome é porque tem que ter a sua assinatura diária. Aí, a importância de elas escreverem o nome.

Desse modo, a agenda acabava funcionando como um instrumento de treino da escrita do nome e para as crianças aprenderem a “tirar da lousa”, “facilitando” a sua vida escolar no 1º Ano. A função comunicativa desse portador de texto, de registro e comunicação, também ressaltada por Ruth, não parece ter como foco as crianças, como ela resalta logo adiante:

Os pais já estão condicionados a ter aquela agenda. Eu ficava preocupada em dar satisfação para eles, porque a impressão [é que] se não tiver é de desorganização. “O professor não fez nada hoje, as crianças não fizeram nada”. Sempre ainda aquela visão tradicional de que tá na escola tem que escrever, se não tiver escrita a aula não teve nada. Tem tantas coisas mais ricas, mas eles acham que não tem nada. No dia que eu não fazia agenda (escrever na lousa para as crianças copiarem) me

preocupava em dar satisfação aos pais (falar que não deu tempo porque a atividade se estendeu), porque a impressão é de que as crianças não fazem nada.

O relato de Ruth indica que a cópia da agenda cumpre a função de “prestadora de contas” de seu trabalho, sobretudo, com a linguagem escrita. Neste sentido, o motivo para a sua realização, de fato, não residia nas crianças, que deveriam ser o centro do planejamento pedagógico.

A impressão que se tinha era de que a cópia da agenda era uma atividade que não agradava nem mesmo a professora, daí, serem frequentes as vezes em que a sua execução é anunciada, mas “não dá tempo fazer”, conforme mostram as anotações subsequentes:

Na volta do almoço, a professora disse que iria “fazer a agenda”, mas percebeu que não haveria mais tempo. Enquanto as crianças sentavam em seus lugares, mostrava um relógio e pediu a cada uma para mexer no ponteiro e indicar as horas que ela dizia, observando se acertavam os numerais. Depois, ofereceu massa de modelar para as crianças brincarem. A manhã se encerrou com as crianças guardando a massinha no pote e organizando as cadeiras embaixo das mesas, sem que houvesse acontecido a cópia da agenda (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 08 nov. 2017).

As crianças seguiram para o almoço. Falou-se em agenda, mas novamente não aconteceu. Na volta do refeitório, a professora propôs um jogo na lousa, de ligar pontos e formar figuras, como uma casa, quem conseguisse escreveria a letra inicial do nome. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 09 nov. 2017)

Por meio das anotações, foi possível notar que a cópia da agenda tomava um tempo considerável das crianças (cerca de 20 a 30 minutos), ou seja, um intervalo de tempo inferior à meia hora, provavelmente, seria insuficiente para que a turma toda fizesse a “cópia”. Os trechos a seguir ilustram os conteúdos que eram registrados na lousa e que as crianças tinham de copiá-los na agenda, com extrema dificuldade:

Ao retornarem para a sala após o parque, às crianças tiveram que fazer a agenda. Havia lápis, borracha, ficha do nome e folha para quem não havia trazido a agenda. A escrita da agenda começou com o nome completo da criança, depois a cópia da lousa do seguinte texto:

PESQUISA HOMENS DAS CAVERNAS
CASA – PROJETO ERA UMA VEZ.
(NOTAS DE CAMPO, 10 nov. 2017)

Após o desjejum, as crianças foram direcionadas a fazer logo a agenda “porque não está dando tempo no final do dia” disse a professora, que escreveu na lousa:

TAREFA NO LIVRO E JOGO DE ADEDONHA.
(NOTAS DE CAMPO, 14 nov. 2017).

Quando voltaram para a sala, após o parque, uma criança cobrou a leitura do livro do alfabeto: “tia, a senhora não leu”. “Foi porque não deu tempo por causa da conversa”, explicou a professora. Seguiu a hora da agenda, com muita procura por

lápiz e borracha. A agenda indicava uma página do livro para as crianças fazerem em casa. A manhã foi encerrada com a entrega dos livros didáticos para levarem para casa. (NOTAS DE CAMPO, 14 nov. 2017).

Os registros sugerem que a prática da agenda era conflitante para a professora e para as crianças, sobretudo, estas últimas, que mais estavam submissas a esta ação. Havia dias em que Ruth parecia mais tranquila quanto à agenda, em outros ela se mostrava preocupada com o tempo decorrido para esta ação e com a habilidade das crianças para “copiar da lousa”.

É importante ressaltar que no último registro apresentado, a agenda tomou o lugar de um pedido, feito por uma criança, para ler um livro. Excelente oportunidade de possibilitar a interação das crianças de forma prazerosa com leitura foi desperdiçada em nome de uma prática burocrática que a professora executa mesmo a contragosto. Nunca é demais lembrar que, de acordo com Vigotski (2001), o ponto de partida para qualquer trabalho educativo é o interesse. A criança precisa ter o desejo de se apropriar da escrita. Havia o desejo pela leitura do livro. O desejo pela escrita da agenda não havia nem na professora e nem nas crianças. Valem aqui, pelo menos, dois questionamentos: que aprendizagem sobre o uso social da escrita na agenda as crianças estão construindo? Que autonomia docente é esta que não permite à professora escolher dentro de uma sala que não consegue definir o que vai e o que não vai realizar junto com a turma pela qual é responsável?

Ruth informou que trabalha com letra bastão e que se depara com a “cobrança de alguns pais por atividades mais tradicionais que exigem a letra cursiva”. Contou que conversa, explica, mas eles resistem e alguns não aceitam. Relatou a pergunta de um pai “por que vocês estão ensinando errado às crianças?”

Para Ruth, as famílias não reconhecem que a Educação Infantil possui especificidades e ainda trazem a ideia de que “se está na escola, é para escrever” e que reclamam quando a “tarefa de casa” não é enviada. Ruth compartilhou o relato de um caso em que um pai havia cobrado da professora da turma do Infantil 3 o motivo do filho ainda não estar escrevendo o próprio nome, perguntando “o que essas professoras estão fazendo que esse menino ainda não aprendeu a escrever o nome?”

Provavelmente, posições semelhantes à dessa família indicam que a função preparatória para o Ensino Fundamental ainda é muito forte na pré-escola, assim “ter sucesso escolar pode significar, na visão das famílias, uma forma de conseguir ascensão social, isto é, obter uma “vida melhor” por meio dos estudos” (BRASIL, 2016j, p.26). Cabe à instituição, no processo de elaboração, implementação e avaliação de sua proposta pedagógica, envolver

as famílias para que possam, em um processo de participação democrática, ampliar e rever, suas concepções sobre essa primeira etapa da Educação Básica.

A observação de cartazes fazia parte do cotidiano da turma pela qual Ruth era responsável. Ela apontava para os textos, para o alfabeto e para a lista dos nomes quando via a necessidade de apoio visual. As crianças, então, desenvolveram este hábito de apontar para os cartazes, de passar o dedo como se “estivessem lendo”, como indicam os trechos extraídos do diário de campo:

Enquanto falavam da Bambolina, a professora apontou para o cartaz com o texto dessa história, produzido pelas crianças e escrito por ela. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 21 nov. 2017).

Um menino trouxe um pedaço de bolo para a professora por ocasião do seu aniversário. Um grupo de crianças se reuniu ao redor da professora para combinar um dia para fazerem um bolo. Outro menino corre para o mural dos gêneros textuais e pega um modelo de receita para mostrar ao grupo. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 14 nov. 2017).

Um menino encontrou um cartaz dobrado e perguntou “isso é uma carta?” A professora ajudou a ler o que estava escrito. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 17 nov. 2017).

Ao final da atividade com a letra da música Borboletinha, a professora fixou o cartaz na parede (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 14 nov. 2017).

Uma situação de pesquisa na internet com as crianças também foi presenciada e pode ser inserida nas práticas de letramento desenvolvidas pela professora Ruth. Ela comunicou à turma que haveria esta atividade e as crianças reagiram empolgadas, já parecendo saber do que se tratava, pois já haviam realizado pesquisa desse tipo, como explica Ruth comentou: “elas gostam demais. Quando não tinha data show [no CEI] trazia meu notebook. Quando chegou data show, melhorou demais. Qualquer coisa, [as crianças] diziam “pesquisa aí, professora”. O recorte, retirado do diário de campo, ilustra uma experiência de pesquisa na Internet:

A professora anunciou que iria pegar o data show, causando euforia nas crianças: “a professora vai pegar o data show! Oba!”. Enquanto retornavam do desjejum, a montagem dos aparelhos estava sendo concluída. Neste dia, o espaço da sala foi modificado: as mesas foram afastadas para sentarem no meio ou deitarem com as almofadas. A professora avisou que a pesquisa seria sobre os homens das cavernas, modos de vida pré-histórica e a lua. Ela digitou “homens das cavernas” e explicou que veriam todas as imagens na sequência. As crianças pediam as imagens de interesse para que a professora as ampliasse. A discussão ocorreu com a descrição das imagens feitas pelas crianças e pela professora, que tentava organizar as falas. “Vamos escutar o que o colega tá falando”, “A colega quer falar, ninguém ouviu, vamos ouvir”. Falaram sobre o estilo de vida, como faziam fogo, como se

alimentavam, como se vestiam e o que não existia. A professora explicou que os homens desenhavam nas paredes de pedra. As crianças ouviam interessadas. A professora também inseriu fósseis e fases da lua como tema para busca de imagens (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 10 nov. 2017).

Nessa experiência, a escrita teve função de atender à curiosidade, em que a professora, como ser mais experiente, coordenava a atividade e digitava os termos condizentes com o tema focado na pesquisa, no caso, “homens das cavernas”. A fotografia 25 exemplifica a pesquisa realizada na internet com as crianças:

FOTOGRAFIA 25: Projeção de imagem na lousa referente à pesquisa feita em sala



Fonte: arquivo de pesquisa.

Outra situação de pesquisa na internet surgiu quando as crianças requisitaram à professora que olhasse no celular, como se pode verificar logo a seguir:

Um grupo de meninos desenhava carros e pediram ajuda à professora para escrever “professora, como é que se escreve Hotweels (marca de carrinhos de brinquedo)?” A professora se prontificou a pesquisar no celular. Digitou a palavra falando letra por letra e mostrando aos meninos. Explicou que a palavra era em inglês e que significava rodas quentes. “Ah, por isso que tem um fogo no nome, vou desenhar saindo o fogo das rodas”, concluiu um deles (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 22 nov. 2017).

Neste exemplo, a escrita teve a função de satisfazer uma curiosidade surgida no cotidiano das crianças. Na fotografia 26, o registro desta situação:

FOTOGRAFIA 26: Professora auxiliando as crianças com pesquisa no celular.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Conforme destaca Brasil (2016h, p. 35): “é importante lembrar que atualmente as crianças pequenas têm acesso a muitas mídias e tecnologias que têm a imagem e a escrita como ferramenta, como os celulares, os *tablets*, os computadores” (BRASIL, 2016h, p. 35).

Em meio ao conjunto de atividades apresentado, sem deixar de considerar o direito de ter acesso à escrita e suas funcionalidades, as crianças da turma de Infantil 5 queriam brincar e, em alguns momentos, por meio de suas linguagens, reivindicavam este direito, por exemplo: “uma menina fazia a agenda com sua boneca no colo. (NOTAS DE CAMPO, 16 nov. 2017).

Nesta sala, os brinquedos eram escassos e foi constatado que as crianças os traziam de casa para a instituição, como bonecas e bonecos, para brincar na sala ou no parque, evidenciando a necessidade de brincar, como apontam os seguintes registros:

A professora passou pelas mesas olhando os desenhos e os brinquedos que as crianças trouxeram (bonecos, quebra-cabeça) (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 13 nov. 2017).

Algumas meninas se juntaram para passar batom com um espelho. Elas levaram os batons para o parque, atraindo outras (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 14 nov. 2017)

Os meninos se agruparam numa mesa, brincando com pequenos brinquedos (dinossauros, bonecos) trazidos de casa (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 13 nov. 2017).

No parque, as crianças se interessaram pelos adesivos da Barbie, do livro que uma das meninas trouxe, e ficaram muito tempo sentadas apreciando-os (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 16 nov. 2017).

O tema brinquedo nesta instituição merece uma reflexão. O CEI possuía uma brinquedoteca desativada. Além disso, a orientação do CEI era que as crianças não trouxessem brinquedos de casa, sob o risco de “atrapalhar” as atividades, de perdê-los e isso causar transtorno às crianças (disputas) e suas famílias, que, segundo a professora, exigiam a devolução. O brinquedo era visto como problema e não como objeto que facilita a transição de casa para a instituição.

O fato de trazer brinquedos de casa pode ser encarado como uma forma das crianças “lembrarem” ao adulto a sua necessidade e direito de brincar, ter segurança afetiva e contestar a escassez presente na instituição daquilo que é tão caro para a infância. A das crianças pode ser interpretada como uma linguagem que tentava demarcar seu espaço e inserir sua cultura no CEI. A fotografia 27 captou a presença dos brinquedos na hora da tarefa:

FOTOGRAFIA 27: Crianças realizando atividade no livro com brinquedos na mesa



Fonte: arquivo de pesquisa.

O CEI não possuía brinquedos em quantidade e diversidade suficiente para todas as crianças. Se tivesse, também não poderia impedir a entrada do brinquedo como um objeto simbólico da criança, que representa um elo entre a casa e a instituição.

Ruth afirmou que a brincadeira “é o ponto-chave da Educação Infantil, principalmente, na nossa proposta pedagógica da prefeitura, é muito voltada para isso, para questões do brincar”. O seu discurso refletiu a importância da brincadeira, prevista nos documentos, mas não foi vista na prática, de forma efetiva.

Ruth demonstrou entender a brincadeira como representação da realidade e sinalizou que o faz de conta favorece a linguagem oral e o jogo simbólico:

Através da brincadeira a criança amplia muito a sua criatividade, capacidade imaginativa, construções que eles fazem, criam diálogos entre eles, principalmente, as meninas que brincam de mãe e filha, de saber o papel de cada uma e fazerem a representação. O diálogo que têm entre si é muito importante, é tanto que quando estão brincando e a gente se aproxima, ficam meio tímidas. Eles preferem brincar só, que aí se expressam, ficam à vontade e ali flui tudo. Também no parquinho, quando pegam uma sucata e transformam num monte de coisa, criam coisas, diálogos.

O faz de conta se tornou uma expressão muito utilizada na Educação Infantil, cuja aceitação ainda encontra aversão. O jogo de faz de conta constitui, portanto, um outro universo: “Faz de conta que” é uma frase na qual a criança expressa: “vamos brincar de criar uma outra realidade”. Porém, a matéria-prima é a realidade cotidiana, que ela busca entender no faz de conta” (BRASIL, 2016d, p. 96).

Em contrapartida, foi constatada uma ausência grave do faz de conta na turma de Infantil 5, que expressa a tendência da diminuição da brincadeira na pré-escola, menor quantidade de brinquedos e menos tempo para as brincadeiras, notadamente, no último ano da pré-escola, em vista das cobranças relacionadas à alfabetização. Uma fala da professora, na

roda de conversa, é emblemática dessa supressão da brincadeira nas turmas de crianças de cinco anos de idade em detrimento do que se espera dela no futuro:

As crianças trouxeram para a roda alguns brinquedos de casa, atraindo os olhares das outras. “Vocês já vão para o 1º Ano, tem que deixar um pouco essa história de brincadeira”, falou a professora. A professora os colocou numa mesa, com o intuito de preservar o momento dos relatos. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 21 nov. 2017).

Dar pouca ênfase à brincadeira ou não a priorizar induz a pensar que destinar (mais) tempo à brincadeira na pré-escola é algo muito ousado em frente às pressões para que as crianças aprendam a ler e escrever. A ideia de que brincar é perda de tempo ou inútil muitas vezes prevaleceu, na rotina desenvolvida pela professora Ruth, para dar lugar às atividades que visavam à aprendizagem da escrita.

A docente identificava a supressão e ou diminuição do tempo destinado às brincadeiras livres, no entanto, mais uma vez, parecia se ver impotente diante das “cobranças com a turma de Infantil 5”. Ela apontou o início da manhã como um momento livre e o momento do parque, raramente dando tempo para as crianças poderem brincar no final do dia. Quanto à escassez de materiais, afirmou que havia fantasias, mas se desgastaram com o tempo, bem como os brinquedos. Sua fala foi clara em relação a este fato:

Principalmente no 2º semestre, que a gente trabalha mais a questão da apropriação do conhecimento. Até pela questão da cobrança mesmo, muitas vezes, acabava diminuindo esse tempo da brincadeira. No Infantil 4, há maior amplitude no brincar, no Infantil 5 já tem que reduzir um pouco.

Mesmo com a escassez de tempo previsto na rotina para que as crianças se deliciassem com o faz de conta, as crianças não deixavam de brincar no parque, por exemplo, de fazer a comidinha com areia e de brincar de mãe e filha no início da manhã. O parque se constituía, enfim, como um tempo precioso, como mostram as anotações.

Depois foi o tempo do parque, onde algumas crianças brincaram de encontrar fósseis de dinossauros cavando na areia, utilizando pedras e folhas (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 08 nov. 2017).

No parque, as crianças brincavam de jogar acerolas e folhas. Dois meninos brincaram de assustar meninas e meninos, feitos zumbis, com as mãos sujas de acerola, durante um bom tempo no parque (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 13 nov. 2017).

Para o momento do parque, a professora distribuiu materiais recicláveis (embalagens) que costumava juntar para brincar com areia. Não sobrou nenhum. As

crianças se agruparam para fazer as comidinhas ou castelos na areia (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 5, 20 nov. 2017).

Os trechos destacados mostram um faz de conta que resistia às ameaças! Na fotografia 28, uma situação de faz de conta no parque:

FOTOGRAFIA 28: Crianças brincando de “comidinha” no parque.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ruth declarou que o tema da brincadeira foi tratado nas reuniões com as famílias, mas que os pais parecem ainda não compreender. Contou que muitas vezes havia pais que chegavam e ficavam observando na porta da sala, demonstrando desconfiança com a impressão de que as crianças “só faziam brincar nessa escola”. Apesar do esforço em mostrar a importância do brincar na Educação Infantil para os pais e responsáveis pelas crianças, “para eles, deixar a criança brincar é sinônimo do professor não querer fazer nada, aquela história de achar que o professor está enrolando”. Mais uma vez, vale lembrar que cabe à instituição, no processo de elaboração, implementação e avaliação de sua proposta pedagógica, envolver as famílias para que possam entender o papel que a brincadeira ocupa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para Ruth, o acompanhamento familiar das crianças é importante e incide na aprendizagem das crianças. Citou como exemplo:

As crianças que não recebem atenção até se configuram como situação de abandono... tenho uma criança que frequenta o CEI duas vezes por semana, pois a avó trabalha fora e não tem quem o leve ao CEI... Outra criança “faltosa” aparentava descuido pessoal e quando comparecia não trazia nenhum material.

Essas tensões mostraram que “a relação com a família se configura como um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições de Educação Infantil, exigindo bastante

conhecimento e sensibilidade” (BRASIL, 2016j, p. 23). Os relatos indicam que esta relação também exige paciência e dedicação para lidar com as famílias.

Além da ausência do faz de conta, houve também falta da música com as crianças da turma de Infantil 5, durante o trabalho de campo. Foi realizada apenas uma atividade envolvendo letra de música como gênero textual, a qual pareceu envolvente para as crianças, como se verifica:

A professora propôs uma atividade com texto da música Borboletinha. Utilizou um cartaz com o texto escrito e envelopes com os versos da música para montar o texto. A professora leu cada verso do cartaz e todos cantaram a música. Depois, distribuiu as fichas para as crianças procurarem e montarem o texto na sequência, olhando para o cartaz. Passou em cada mesa, auxiliando os grupos. As crianças se envolveram e conseguiram montar. Tiveram a estratégia de conferir as fichas, aproximando-se do texto escrito em cartaz fixado na lousa. A professora incentivou e elogiou as crianças. Ao final, orientou-as a guardarem as fichas nos envelopes. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL5, 10 nov. 2017).

Esta atividade foi o único momento com música nesta turma, na qual ela surgiu submetida a um propósito didático.

O trabalho de Ruth esteve cercado de pressões em torno da turma com a qual atuava, Infantil 5, justamente o último ano da pré-escola. Assim, via-se obrigada a desenvolver ações voltadas para a preparação das crianças para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, seu esforço era notável.

Em contrapartida, seu trabalho com a Literatura Infantil se destacou, de modo que “entende-se como fundamental o papel exercido pelo professor da Educação Infantil como promotor de leitura literária e de práticas constantes e significativas, capazes de despertar na criança o gosto e o hábito de leitura” (BRASIL, 2016i, p. 43).

E Cecília, professora responsável pela turma que marca o ingresso das crianças na pré-escola? Como organiza sua rotina? O que será que pensa sobre as práticas de letramento na pré-escola? Que objetivos lhes atribui?

4.3 LETRAMENTO: O QUE PENSA, FAZ E ESPERA A PROFESSORA CECÍLIA?

Compete à professora buscar “situações em que a leitura e a escrita podem assumir funções comunicativas reais e significativas para as crianças e para ela. Para isso, organiza, planeja” (BRASIL, 2016g, p. 45). Neste caso, o que se pode afirmar acerca do

planejamento e das práticas da professora Cecília que trabalha na turma de crianças de quatro anos de idade? É sobre isso que esta seção se debruçará.

Cecília compartilhou o seu planejamento, fornecendo indicativos da organização da sua prática.

Diferente de Ruth e Ana Maria que estavam lotadas nos dois turnos (manhã e tarde, totalizando 40h semanais de trabalho) no CEI, Cecília estava lotada apenas no turno da manhã (com 20h), dividindo-se entre a turma Infantil 4 e o tempo de planejamento. Estava com a turma três dias na semana e tinha sete horas de planejamento, sendo quatro horas num dia e três horas no outro dia.

Cabe lembrar que de acordo com a organização interna do CEI, Cecília e Ana Maria exerciam a docência com a mesma turma, sendo ela a professora regente A (PR-A) e a outra professora, a regente B (PR-B). As duas permaneciam com as crianças em dias alternados durante a semana. Embora houvesse este revezamento entre as duas, não se tratava de uma docência compartilhada, elas não se faziam presentes na sala ao mesmo tempo. Pinheiro (2017) também identificou uma situação semelhante entre auxiliares e professoras, em que o trabalho não era compartilhado, apenas partilhado.

Cada uma exercia a sua prática e o seu planejamento de forma individual, de modo que quando uma profissional estava com as crianças, a outra estava planejando. Apesar de não haver um encontro propício para que as duas docentes planejassem juntas, Cecília relatou que a troca de experiência acontece de forma assistemática entre elas:

Sempre a gente tá trocando as experiências. Geralmente, é no momento do lanche ou no corredor, porque o meu planejamento não bate com o da outra professora do Infantil 4. Aí, às vezes, eu tenho uma ideia e repasso. Às vezes, a pessoa tem uma ideia e me repassa. Aí, eu vou tentar encaixar dentro do meu planejamento. Aí, ou é no lanche ou quando ela vai passando “tô fazendo isso”, é na medida do possível. Ela às vezes pega a mesma coisa, mas muda a metodologia.

Pelo que informou, as trocas se davam de modo corriqueiro, sendo, portanto superficiais, não havendo como aprofundarem, semelhante ao que também relatou Ruth ao se referir à colega que trabalha com outra turma de Infantil V. No caso da Cecília, torna-se mais grave a ausência de planejamento conjunto e momentos sistemáticos, previstos intencionalmente para a troca de experiências, quando se considera que ela e a colega vivenciam a docência no mesmo grupo, com as mesmas crianças.

Cecília acrescentou que a troca com as outras professoras também ocorre por iniciativa do grupo e não por previsão na agenda de trabalho:

Por iniciativa nossa, de nós mesmas professoras... A gente gosta de compartilhar novidades. Você tá sem nenhuma sugestão no momento e a outra chega “estou fazendo isso na sala”, já ajuda e dá um norte pra você fazer algo parecido na sua sala. A gente compartilha com todas.

Ela exemplificou isso contando que socializou com as colegas o projeto realizado na sua turma e que combinou com elas a recitação de poemas:

Como esse Projeto da Arca de Noé⁷², a pessoa não vai fazer o projeto, mas às vezes, pega algumas ideias de atividade para ser aplicado dentro da sua sala. Esse projeto teve a participação de todas as turmas. Pra cada poema, chamava uma turma diferente para poder compartilhar com as demais salas. O projeto envolveu as outras turmas.

Cecília também se referiu ao compartilhamento com as colegas dos livros que recebeu de doação, como mais um exemplo de trocas espontâneas, sem menção à figura da coordenação pedagógica do CEI: “recebi muitas doações de livro infantil de um amigo, 50 livros. Fiz esse compartilhamento com todas e já coloquei no meu plano, essas histórias. Vou trocando com a professora do Infantil 5 “você tem a história tal?”. Logo ficou evidente uma maior afinidade com a colega da turma do Infantil 5: “com a Ruth, eu gosto de compartilhar muita coisa, porque é bem próximo o 4 do 5. Aí, a gente tá trocando algumas ideias”.

A doação de livros recebida por Cecília favoreceu o acervo da pré-escola, algo já observado nas práticas de Ruth. Este gesto foi algo que as professoras gostaram. Contudo, a Literatura Infantil deve ser vista como um direito da criança, portanto, os livros que serão utilizados nas práticas de letramento literário se constituem um direito da criança (BAPTISTA, 2012). É, portanto, dever e compromisso do poder público garantir a distribuição de livros para creche e pré-escolas brasileiras, que não pode ficar à mercê da “boa vontade” de voluntários ou “amigos da escola”. Afinal, de acordo com Freire (2006, p. 118), “ensinar a ler e a escrever não é um passatempo para nós nem tampouco um favor, ou uma ou caridade que praticamos. É uma espécie de engajamento”.

Outro aspecto a ser refletido é que o fato do acervo ser doado parecia, na visão das professoras, torná-lo “naturalmente” de boa qualidade, uma vez que, conforme a sabedoria popular, “cavalo dado não se olham os dentes”. As docentes não fizeram nenhuma crítica a

⁷² O Projeto Arca de Noé está comentado mais adiante nesta sessão. A referida recitação de poemas não foi presenciada durante o trabalho de campo, e sim as atividades tendo por base os poemas.

esses livros, bastando ganhá-los para utilizar com as crianças, sem demonstrar critérios de averiguação. Ao contrário disso, é necessário entender que:

O primeiro passo de um projeto com livros é a leitura prévia feita pelo professor. Tanto o livro que será lido em voz alta como os livros que serão disponibilizados para as crianças devem passar por uma leitura prévia do professor. Essa é uma estratégia de ampliação de referências importante para os projetos (BRASIL, 2016i, p. 91).

Assim, as professoras devem estar atentas ao que é oferecido às crianças: qual o currículo impresso no material escrito apresentado? Está coerente com as concepções de crianças e de Educação Infantil presentes na LDB (BRASIL, 1996) e nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

A coordenadora do CEI informou que desde 2012 o CEI não recebe livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola⁷³ (PNBE), cujo acesso se dava pela escola a qual é vinculado. Este fato explicita que, não apenas nesta instituição, mas pelo Brasil a fora, as crianças que frequentam creches e pré-escolas não têm acesso aos livros de Literatura Infantil de forma contínua. Assim:

Não superamos a fase da distribuição e ainda temos de trabalhar muito para que os destinatários tenham acesso, de fato, às obras a eles destinadas, criando condições mínimas, mas fundamentais, para que o processo de formação de leitores literários e de democratização da literatura aconteça (BRASIL, 2016i, p. 23).

Convém ressaltar que Cecília, no contraturno, atuava no 2º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal, no mesmo bairro. Assim, lidava com duas realidades⁷⁴ distintas, Educação Infantil e Ensino Fundamental, da qual não reclamava e até afirmava gostar: “eu gosto desse ‘movimento’ e de estar em dois ambientes”.

Sua identificação parecia ser maior com o Ensino Fundamental. Um indicativo disso era a empolgação com que se referia à turma do 2º Ano em conversas espontâneas e com a avaliação do SPAECE⁷⁵, que ocorreu na mesma época do trabalho de campo.

⁷³ É oportuno lembrar que o PNBE é o maior programa do MEC de distribuição de livros de literatura e de estímulo à leitura literária. O PNBE seleciona acervos e conta com várias instâncias, percorrendo um longo caminho até que os livros cheguem às mãos das crianças nas instituições (BRASIL, 2016i).

⁷⁴ A realidade vivida por Cecília assemelha-se aquela vivida por outras professoras, que estão lotadas em duas instituições e precisam conciliar o trabalho docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esta realidade também foi vivida pela autora desta dissertação, conforme relatado na Introdução.

⁷⁵ Além da Província Brasil, no estado do Ceará existe a prova do SPAECE, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. <http://www.spaace.caedufjf.net/>. (Acesso em 01/09/2018).

Muitas vezes Cecília falou da “preparação” desses alunos para este exame e chegou a incluir uma paródia (oriunda da música “Despacito⁷⁶”) desta prova para as crianças do Infantil 4 ouvirem, que gostavam de dançar o ritmo animado, mesmo sem compreenderem o que dizia a letra, que fazia menção ao exame do SPAECE.

Suas práticas na turma de Infantil quatro pareciam fortemente influenciadas pelo trabalho que desenvolvia no Ensino Fundamental, em que “a alfabetização na idade certa” era o foco. Talvez, por isso, também, enfatizava o “ensino” das letras⁷⁷.

Cecília recorre à Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016) da rede municipal para realizar seu planejamento: “na prefeitura, em Educação Infantil, eu ia me basear em quê? Eu tive que ler essa Proposta para poder me encaixar dentro do planejamento aqui”. Ela informou que ao ingressar na rede, optou por trabalhar também com a Educação Infantil, e precisou apropriar-se da Proposta e usá-la para organizar o seu planejamento.

Ela optou pela versão em digital⁷⁸, justificando que seria mais prático, pois o horário de planejamento com Ana Maria não coincidia e seria inviável dividirem o mesmo material.

Cecília enfatizou que a Proposta (FORTALEZA, 2016) traz os campos de experiência e “os tempos que não podem faltar”, e que este material “dá o norte e a base para o planejamento”. Enfatizou “os tempos que não podem faltar” como uma estrutura de rotina direcionada pela SME: o tempo de chegada, da roda de conversa e higiene, de alimentação, do parque, da roda de história, do conhecimento de si e do mundo e da saída. Dentro desta organização, ela compreendia que poderia incluir suas ideias.

Declarou que “este formato já vem pronto para que seja cumprido”, informando o caráter de rigidez que percebe nessa estruturação e a quase impossibilidade de a professora alterá-la. Entretanto, é preciso entender que “o planejamento não significa uma camisa de força” (BRASIL, 2016i, p. 139). Embora a SME orientasse os “tempos da rotina” dessa forma, seria essencial que as professoras entendessem que o importante é garantir:

⁷⁶ Despacito (Luis FonsiDaddy Yankee). Disponível em <https://en.wikipedia.org/wiki/Despacito> Acesso em 03 out. 2018.

⁷⁷ Este dado também foi indicado no relato da professora Ruth, ao informar que nas trocas com Cecília, pegava ideias de atividades do 2º Ano para fazerem adaptações para a Educação Infantil.

⁷⁸ O CEI recebeu da SME um exemplar impresso da Proposta Curricular para cada professora ou dupla responsável por uma turma. Este documento se encontra disponível no site <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/publicacoes/category/1-educacao-infantil> com acesso em 24/07/2018.

O tempo para falar, ouvir, brincar, ler histórias, desenhar, estar dentro das salas, fora delas, comer, descansar, escutar as crianças, abrindo espaço para suas manifestações, e também promover o contato com o conhecimento científico e cultural, com a arte e as culturas (BRASIL, 2016h, p. 50).

Mesmo considerando rígida a organização dos “tempos que não podem faltar”, Cecília ponderou que, diante da observação do grupo, nem sempre “segue à risca” o que estava proposto no planejamento: “às vezes, organizo uma atividade, e quando vou realizar e vejo que os alunos ficaram meio dispersos, automaticamente, eu já modifico, não faço por que tá ali, no planejamento, e eu tenho que fazer, tal qual está ali”.

A alteração que a docente afirma conseguir imprimir aos “tempos” diz respeito à metodologia. Nesse sentido, é categórica:

Eu vejo que tem que trabalhar isso aqui, mas de qual maneira eu vou trabalhar concretamente? Existe a ideia, mas qual é a metodologia que vou utilizar para trabalhar esse conteúdo? Aí, no planejamento ele diz o quê, para quê e em quais tempos. Aí, eu tento encaixar esses tempos dentro da minha rotina para que aconteçam todos.

Observa-se na fala da professora, que o conteúdo determinado, independentemente de sua adequação aos interesses do grupo, parece algo intocável. Muda-se “quando”, “como”, mas mantém-se “o que”! Também chama a atenção o pertencimento da rotina à professora. Afinal, o que pertence mesmo à criança nessa trama?

Cecília explicou que, como professora, “tem que colocar os direitos de aprendizagem [das crianças] no planejamento”. Em detalhes, explicou:

Aí, você pergunta “o que vou trabalhar esse mês?” a proposta não mostra o que você quer trabalhar, é como se fosse o plano anual das escolas particulares que você tem que dar aqueles conteúdos. Ela dá nortezinho para você poder se basear e fazer o planejamento. E além dessa proposta, eles mandam caderno de planejamento e lá como estão todos os incisos [do Art. 9º das DCNEI] que você tem que trabalhar com a criança na pré-escola.

Ela não acrescentou detalhes acerca dos direitos de aprendizagem, parecia desconhecê-los. A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016) aborda esses direitos de acordo com a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016)⁷⁹.

⁷⁹ “A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p.34) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo eles: *conviver* com pessoas de variadas idades e agrupamentos; *brincar* de diversas formas, momentos e lugares; *participar* ativamente do cotidiano escolar,

No entanto, como já destacado, a docente mostrou-se preocupada em cumprir o planejamento com os tempos determinados, e a preservação do conteúdo. Parecia “presa” a um formato, talvez sem conhecimento de que “não há um único modo de registrar o planejamento” (BRASIL, 2016h, p. 65). Além disso:

Ao observarmos as crianças e suas interações, podemos trazer para o planejamento os seus interesses, abrindo espaço para suas manifestações e pensando estratégias e materiais diversos que desafiem as crianças na produção do conhecimento de si e do mundo que as cerca (BRASIL, 2016h, p. 65).

Esta compreensão pareceu desafiante para ela.

Como Ruth, Cecília afirmou que gostava de consultar sites e blogs⁸⁰ com a finalidade de “pegar” sugestões de atividades para desenvolver com as crianças, como explicou:

Aqui tá pronto [ideia de atividade], mas não dá para realidade da minha turma. Aí, eu pego algumas ideias e vou adaptando para a realidade da minha turma. É muito bom, tem todas as áreas de conhecimento, começa da creche e vai até o ensino médio, e qualquer professor também pode publicar o seu planejamento lá como um arquivo.

Cecília informou, também, o uso de dois livros em seu planejamento: Letramento: um tema em três gêneros (SOARES, 2012), sobre “o que é o alfabetizar e o letramento, qual é a diferença [qual a diferença entre os dois processos]” e Alfabetizar Letrando (SIMONETTI, 2005), que “é muito bom, é de alfabetização, só sugestão de atividades de construção de si do mundo”.

Cecília se inspirava nos livros referidos para organizar as atividades, seja no papel ou a algo mais dinâmico, em forma de jogos. O que não se deve esquecer é que “em todo e qualquer lugar em que a criança esteja haverá também o exercício de descoberta do mundo das pequenas coisas nas quais as crianças estão interessadas” (BRASIL, 2016h, p. 53). Assim, as crianças aprendem a todo instante, não apenas com as atividades “didáticas”.

Cecília explicou que se baseia nesses livros para realizar o seu planejamento: “pego a parte teórica da Magda Soares e eu pego a prática desse outro livro, faço uma

tanto no planejamento das atividades como no desenvolvimento delas; *explorar* as relações interpessoais, ações variadas, sentidos, material cultural etc.; *expressar* por meio de diferentes linguagens suas dúvidas, sentimentos, desejos, emoções, necessidades etc., e *conhecer-se* para também construir sua identidade pessoal, social e cultural” (RAMOS, 2018, p. 15).

⁸⁰ Indicações de Cecília: <https://www.educacaoetransformacao.com.br/> e < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> com acesso em 24/07/2018.

‘mistura’ e elaboro minhas atividades”. Fez questão de ressaltar que adapta as sugestões para a realidade da sua turma. Mais uma vez evidencia-se um trabalho contínuo de adaptação de um rol de atividades e conteúdos para o grupo!

Quando estimulada a manifestar a sua opinião sobre a roda de conversa observada durante o exercício da sua prática na turma, falou assim da importância deste momento:

Porque acho bom ter esse *feedback* com as crianças. Às vezes, eu quero fazer uma atividade e não sei como a criança tá chegando na escola. Aí, não dá pra conseguir muita coisa. Às vezes, a criança quer falar alguma coisa... Nesse momento, elas têm sempre uma novidade, tem que dar vez para eles no momento de escuta. Através disso vou me modificando como pessoa. Aí, nesse momento para conversar com eles, crio uma aula mais atrativa. Com esse momento de roda de conversa, melhorei muito minha prática, porque, às vezes, a gente impõe uma coisa e a criança não está preparada para aquilo. Tem que ter todo aquele momento. Aí, que fui melhorando. A gente vai aprimorando e vai dando certo.

Verifica-se que embora a professora se refira à sua prática com as crianças na Educação Infantil, prevalece, no seu vocabulário, os termos que são mais característicos do Ensino Fundamental como, por exemplo, “escola” e “aula”. Embora o uso de termos semelhantes também tenha sido observado no discurso de Ruth, na fala de Cecília isso parece mais forte. Com raríssimas exceções, ela se refere à instituição como CEI. A palavra de ordem preponderante é “escola”! Seria diferente se a sua dupla jornada de trabalho fosse na Educação Infantil? Seria diferente se ela se identificasse com a primeira etapa da Educação Básica?

No trecho de fala citado anteriormente, Cecília descreve como se sensibilizou e passou a compreender mais a atividade da roda de conversa. Sua declaração sinalizou que a escuta da criança parece ser algo que a professora custa a compreender, o que pode ser uma lacuna de sua formação inicial.

Por outro lado, é importante destacar que:

Conhecendo os saberes das crianças – suas histórias, experiências, desejos, brincadeiras -, as professoras podem se sentir mais preparadas e legitimadas para selecionar materiais e planejar situações e atividades mais vivas, dinâmicas, interessantes, nas quais as crianças participem ativamente e aprendam de maneira significativa (BRASIL, 2016e, p. 46).

Os trechos seguintes, extraídos, do diário de campo retratam rodas de conversa com a mediação da professora Cecília:

A roda de conversa se iniciou após o desjejum. O assunto sobre o fim de semana despertou o interesse de muitas crianças, que quiseram contar suas novidades. A professora perguntou a cada uma. “Eu brinquei em casa”, “brinquei na pracinha, fica perto de casa, tem o viaduto e dobra”, “eu fui para a Ponte Metálica com meu pai, minha mãe e minha irmã”, “eu fui pro Chapolin, tem dois pula-pula lá”, “eu vou pro shopping comprar minha *baby alive* que eu tô juntando dinheiro para comprar”, “fui pro shopping, tinha dois brinquedos”, “tia, sabia que eu vou pro cinema?” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 04 dez. 2017).

As crianças falavam lembrando as ações do dia anterior. Um menino ficou confuso e atrapalhou-se com as ideias, uns riram e a professora interveio explicando que ele tinha faltado. “Pessoal, eu não vim porque fui ao médico e tomei injeção, não pode rir porque foi um sofrimento”, justificou a criança na conversa. O menino com síndrome de Down que havia preferido ficar brincando, percebeu o movimento do grupo e veio para a roda. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 04 dez. 2017).

Era notável que as crianças tinham relatos a fazer e que queriam ser ouvidas. No entanto, foram poucos momentos de escuta coletiva na roda. Não se pode esquecer que “o diálogo é o contexto principal no qual ocorre a aprendizagem da linguagem” (BRASIL, 2016g, p. 63). A fotografia 29 retrata um momento de roda de conversa mediada por Cecília:

FOTOGRAFIA 29: Roda de conversa na turma de Infantil 4



Fonte: arquivo de pesquisa.

Uma prática característica de Cecília foi promover a roda de conversa apenas entre as crianças, sem a sua participação, logo no momento de chegada. Ela costumava colocar música para ouvirem e orientá-las a sentar na roda de cadeiras para conversar. O trecho, a seguir, exemplifica isso:

As crianças chegaram e sentaram na roda, ouvindo música e conversando, enquanto a professora organizou a sala (limpeza, posição das cadeiras e mesas, material). Fixou as fichas do nome completo na lousa e as fichas do prenome nas mesas, deixando o ambiente preparado para uma atividade. Depois, sentou com as crianças, explicou como seria o dia: fariam uma atividade com as fichas do nome e depois do parque, chegariam duas estudantes de Psicologia para fazer uma atividade de movimento. “Tia, fazer atividade é chato”, reagiu uma menina. “Não é de escrever, é de brincar”, respondeu a professora. As crianças levaram suas cadeiras para as mesas, sentando onde encontram o seu nome. “Tia, achei o meu”, “tia, o meu é

esse?” “O das meninas é de rosa e dos meninos de verde”, avisou a professora. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 04 dez. 2017).

Dessa forma, chegando e sentando, as crianças ficavam restritas ao espaço da roda. Embora as crianças fossem incentivadas a conversar, já estavam posicionadas para a próxima atividade. Também elas não tinham, nesse momento, a linguagem enriquecida da professora como modelo para ampliar o seu repertório vocabular.

O “zip zap” foi uma canção utilizada pela professora como estratégia para controlar e induzir o silêncio das crianças, que não se restringia à roda. Trata-se de um procedimento bastante “comum” em instituições da rede pública e privada, que serve para focar a atenção das crianças na professora, para o que ela vai dizer. De forma completa, sua letra consiste em: “zip zap, minha boca vou fechar / para a tia escutar, zip zap”. Esses versos são cantados em uníssono, acompanhado do gesto de fechar a boca com a mão imitando o movimento de fechar um zíper.

Sem parecer dar-se conta, a professora reforçava o uso do termo “tia”, que começava a ser combatido na instituição, para que as docentes fossem chamadas de professoras.

A roda de conversa, no trecho supracitado, embora possibilitasse a conversa entre as crianças, não parecia ser prevista para esse fim, posto que a sua duração estava limitada ao intervalo de tempo que a professora organizava o material da próxima atividade que, na compreensão de uma das crianças, seria “chata”. O desabafo foi ouvido pela professora que já percebe que “escrever” não tem se constituído em algo prazeroso para a turma e trata logo de remediar: “Não é de escrever, é de brincar”.

No mesmo trecho também chama a atenção o fato da roda de conversa ser de uso restrito ao encaminhamento da turma para o desenvolvimento de atividades posteriores. Fica, então, pouco clara a função comunicativa e expressiva da linguagem verbal nessa prática da professora Cecília.

Nos momentos iniciais da manhã, antes do desjejum, a preocupação da professora era preparar o ambiente e fazer o encaminhamento das crianças para as atividades do dia. Era isso o que prevalecia como intenção no tempo em que a conversa estava acontecendo entre as crianças na roda, via de regra, sem a mediação docente.

Ao referir-se ao tema letramento na Educação Infantil, Cecília reportou-se à visão de Magda Soares, concordando com a ideia de letramento e alfabetização como processos indissociáveis:

Magda Soares diz que o ideal é que se fosse alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado, ou seja, os dois caminham juntos, não existe o letramento isolado do alfabetizar. Se eu consigo letrar, eu tô conseguindo alfabetizar. Aí, ela diz que os dois caminham juntos. Eu concordo com essa citação.

Certamente, suas “ideias e crenças acerca da Educação Infantil são direta ou indiretamente influenciadas por um contexto de muita preocupação em relação à alfabetização” (BRASIL, 2016j, p. 30). Especificamente, no seu caso, o fato de trabalhar no contraturno em uma turma cuja expectativa seja que as crianças se alfabetizem na idade “certa”, antecipar esse processo desde cedo, “adaptando”, antecipando o que for “possível”, parece ser mais do que necessário, mas inevitável!

Para exemplificar a forma como “trabalha” o letramento com as crianças, Cecília afirmou: “procuro partir do interesse delas [das crianças]. Eu parto do gostar do aluno, se ele diz ‘professora eu tive com meu pai na pescaria’, então, vou transformar a pescaria em um jogo lúdico para trabalhar na aula porque a gente consegue mais”. Assim, afirmou retirar ideias para sua prática a partir do que as crianças em seus relatos sobre o seu cotidiano.

Cecília apontou que está incluído no seu papel de professora de Educação Infantil trabalhar com uma variedade de atividades e materiais para alcançar seu objetivo no que diz respeito ao letramento das crianças. Sobre isso, acrescentou:

Essa questão do letramento eu sempre gosto de trabalhar com revistas, jornais, alfabeto móvel, com essas coisas. Eles têm acesso em casa que já fica mais fácil quando eu vou trabalhar a leitura de poema. Gosto de trabalhar os quatro tipos de letra porque se ele vê a letra escrita numa revista, no jornal, não vai sentir dificuldade porque sabe que aquela letra ali é o “A”, só que de maneira diferenciada.

Verifica-se que embora Cecília esteja se referindo às práticas de letramento que desenvolve com as crianças, na turma de Infantil 4, a ênfase do seu discurso no trecho supracitado recai sobre os aspectos formais do código linguístico (o formato da letra). Não são os usos e funções da escrita que são enfatizados nos portadores de texto citados!

Para ela, o ensino da escrita não se dá de forma aleatória, mas baseado em algo concreto. Citou o projeto e o planejamento como meio de concretizar a ação pedagógica. Assim, explicou:

Tudo tem uma fundamentação, então, eu resolvi esse ano fazer o “Projeto da Arca de Noé” com os poemas de Vinícius de Moraes. Aí, eu trabalho a questão da letra

inicial, da letra final, o nome da criança no próprio poema. Aí, vou diversificando, mas sempre norteada por alguma coisa, nunca aleatoriamente com as palavras soltas. Como é que vou atingir o objetivo, cumprir o papel do professor se tá tudo solto? Pra isso existe o planejamento por escrito, para colocar em prática.

Para Cecília, uma professora não pode trabalhar de forma “solta”, pois precisa criar um contexto para dar sentido às atividades que realiza. No trecho destacado, ela identificou o projeto que realizava como o “contexto” que daria sentido ao ensino das letras e dos nomes próprios das crianças. Os poemas, funcionara, então, como a “matéria-prima”, o “motivo”, o “pontapé” inicial para se trabalhar as letras. Bem diferente daquilo que preconizou Vigotski (2007) ao criticar qualquer forma mecânica de se ensinar a ler e a escrever. Para esse teórico, como já referido nesta dissertação, o ponto de partida para qualquer trabalho educativo é o interesse (VIGOTSKI, 2001).

Nesse sentido, as crianças precisam sentir o desejo de se apropriar da escrita. Elas aprendem e interagem melhor com a escrita quando passam a desejá-la. Isso dificilmente acontece quando se propõe um ensino forçado e mecânico.

Embora não tenha sido pensada a utilização dos poemas em prol da expressão das crianças e da ampliação do repertório de suas linguagens, por meio do Projeto Arca de Noé, as crianças tiveram acesso a alguns poemas de Vinicius de Moraes, que neste sentido foi positivo, pois “a poesia é um texto muito apreciado pelas crianças porque brinca com a sonoridade, a melodia e o ritmo das palavras” (BRASIL, 2016j, p. 61).

Antes de iniciar o trabalho com os poemas, Cecília destacou que “a turma “conheceu” a vida do Vinicius de Moraes”, tendo acesso a algumas informações sobre a sua biografia. As crianças se apropriaram do nome deste autor, pois quando questionadas pela professora, sabiam dizer “Vinicius de Moraes”. O recorte ilustra a vivência deste projeto.

Na roda, a professora perguntou o nome do autor dos poemas do Projeto Arca de Noé. Alguns logo responderam “Vinicius de Moraes”. “Alguém conhece um pinguim?”, continuou. “Sim, da Era do gelo (filme),” respondeu uma menina. A professora apresentou o texto, com cada palavra do poema numa ficha colada no cartaz. Diferenciou o título e o autor. Leu cada verso. As crianças repetiram e a professora refletiu sobre o que dizia cada um. Relacionou o texto à letra inicial dos nomes, visíveis em garrafas (como destaque visual). As crianças tiveram que encontrar a letra inicial do nome no texto, pintar ou circulá-la. A professora as auxiliou, mostrando como passar o dedo pelo texto, mostrando a direção da leitura (da esquerda para a direita). “Tem alguma criança com a letra S?”, instigava a professora à turma. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 23 nov. 2017).

A fotografia 30 é um registro da atividade descrita nesta nota.

FOTOGRAFIA 30: Crianças procurando a letra inicial de seus nomes no texto



Fonte: arquivo de pesquisa.

Além do conhecimento dos poemas, correndo o risco de sufocar a beleza do texto poético (semelhante à leitura do poema “A lua”, feito por Ruth, na turma do Infantil 5!), Cecília enfatizava o conhecimento das letras do nome das crianças. Certamente, em sua trajetória de formação inicial e continuada, não foi possível ainda a esta docente acumular conhecimentos que lhe possibilitassem compreender que a literatura, quando posta na perspectiva de ensino de “conteúdos” está “destituída da sua dimensão estética” (BRASIL, 2016c, p. 88).

A atividade com o poema prosseguiu em um segundo momento, conforme indica o trecho a seguir:

Após o desjejum, a professora reorganizou as mesas para formar duplas. Retirou o texto do chão e o fixou na lousa. As crianças ajudaram. Elas sentaram e a professora as entregou uma cópia impressa do poema com uma imagem do pinguim para colorir. Depois, com intenção de trabalhar o espaçamento entre as palavras, colou alguns pedaços de lã entre as palavras do cartaz como demonstração e orientou que as crianças pintassem com lápis de cor os espaços entre palavras no texto impresso. Elas fizeram a atividade da forma que compreenderam. Algumas crianças se aproximaram do cartaz para ver. Ao perceber a iniciativa das crianças, a professora chamou as outras para ficarem perto do cartaz. “Eu sou veloz”, “tia, tá certo?”, “terminei”, “tá lindo, professora?”, as crianças queriam saber (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 23 nov. 2017).

No mesmo dia que ocorreu a atividade descrita, houve outro momento logo em seguida à atividade com barbante como continuação do projeto, como retrata o trecho a seguir:

A professora retomou “Vamos numerar o poema?” Dispôs os numerais para as crianças colarem ao lado de cada linha do texto no cartaz. Depois as crianças tiveram que fazer de forma semelhante na mesma cópia impressa, escrevendo os numerais em cada linha. A professora auxiliou as crianças a fazerem essa demarcação de linhas, incentivando a olharem o modelo do cartaz. “Quem já está

com o poema é para colocar os números” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 23 nov. 2017).

A soma de três atividades tendo como base o poema pareceu cansativa para um único dia, em que as crianças não tiveram opção de escolha, como atesta o trecho subsequente:

Apesar de haver um pouco de dispersão, as crianças querendo levantar dali elas corresponderam à atividade proposta, marcando as letras no cartaz. “Na hora da atividade tem que ficar perto dos colegas e não pode pegar brinquedo”, alertou a professora, que ao mesmo tempo consolava um menino novato da turma que chorava muito (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 23 nov. 2017).

A fotografia 31 mostra um momento após a utilização dos pedaços de lã para separar as palavras do texto no cartaz. As crianças se aproximaram para fazer a mesma ação em uma cópia impressa do texto.

FOTOGRAFIA 31: Crianças demarcando o espaço entre as palavras no poema impresso.



Fonte: arquivo de pesquisa.

A fotografia 32 contém a imagem do texto impresso entregue às crianças, em que não foi utilizado o papel inteiro.

FOTOGRAFIA 32: Poema “O pinguim” impresso



Fonte: arquivo de pesquisa.

Considerando que o centro do planejamento pedagógico na Educação Infantil é a criança, o ponto de partida para as atividades precisa ser os seus interesses, necessidades e direitos. Não foi isso, portanto, o que se observou na execução e dessas atividades denominadas por Cecília de “projeto Arca de Noé”.

Partindo do pressuposto de que a pré-escola (assim como a creche!) pode influenciar positivamente a construção de uma relação positiva com este saber, que é a escrita, há de se indagar: que tipo de relação o desenvolvimento desse “projeto” pode ter ajudado as crianças a construir com a escrita, com os poemas, com a instituição formal de educação? Foram as crianças deparadas com a necessidade de aprender a escrever (CHARLOT, 2007)?

Vale acrescentar, ainda, que Cecília relacionou o desenvolvimento do “Projeto Arca de Noé” ao letramento. Neste sentido, enfatizou que “na rotina também tem a questão do letramento na sala, no Projeto Arca de Noé, ali sempre trabalhei momentos de letramento porque tem a ver”. Ressalta-se, aqui, uma compreensão de letramento como um momento fragmentado na rotina, bem diferente daquilo que havia declarado, em discurso, fazendo alusão a Magda Soares. Observa-se um descompasso entre discurso e prática, um desafio que precisa ser seriamente encarado pelas agências formadoras de professores.

Semelhante ao que fazia a sua colega Ruth na turma de Infantil 5, Cecília também utilizava os recursos que estavam ao “seu alcance”, como o “desenho pronto”, exemplificado a seguir:

A professora entregou uma imagem do pinguim impressa para cada criança colorir, como continuidade do Projeto “Arca de Noé”. Entregou tesouras e orientou as crianças no recorte da figura, ajudando-as de mesa em mesa. Depois, auxiliou a

colagem com fita adesiva da imagem em quadrados de isopor. As crianças se envolveram na atividade (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 11 dez. 2017).

A fotografia 33 se refere a esta atividade descrita.

FOTOGRAFIA 33: Menino recortando imagem após pintá-la



Fonte: arquivo de pesquisa.

Outra prática de Cecília semelhante à da professora Ruth, foi o trabalho com o nome próprio da criança, tomando-o como ponto de partida para a abordagem da leitura e da escrita na pré-escola, como explanou:

Iniciei a partir do nome das crianças para conhecerem a letrazinha do seu nome, ver a letra inicial para depois aprofundar em outras coisas. Com a música “Gente tem sobrenome”, fiz um miniprojeto sobre a identidade da criança, no início do ano. Fiz uma pesquisa com os pais (“por que seu pai colocou seu nome?”) e foi compartilhado no grupo. Ali, a gente fez uma leitura e eu consegui com que todos fizessem o nome com a ficha. Já foi um grande avanço, pois [as crianças] chegaram sem conhecimento nenhum.

Foi evidenciada a concepção da professora de que as crianças chegaram à instituição sem conhecimento algum. Estudiosos da área como Goulart (2006; 2014), Kishimoto (2013), Baptista (2010; 2011; 2015;2016) corroboram que as crianças não começam suas aprendizagens somente depois que ingressam na creche ou na pré-escola porque antes disso aprendem em contextos e com os diferentes sujeitos com quem interagem.

Cecília reforçou que o nome fazia parte da identidade da criança, e que era primordial que esse conteúdo fosse trabalhado no início do ano: “quando começa com o nome, fica mais fácil de aprender do que eu colocar uma palavra”, afirmou. Parecia, então, prioridade que as crianças aprendessem, inicialmente, as letras do seu nome, afirmando que chegam ao Infantil 4 sem nenhum conhecimento de letras, justificando que esse era o seu objetivo:

Por isso tem o objetivo, se eu não fizer nem leitura do nome da criança, nem a escrita, o básico, fica difícil a criança avançar para a série seguinte. Tudo inicia com

o nome. É tanto que eu coloco um poema e eles “aqui tem a letra do meu nome”. Já ficou mais fácil porque eu trabalhei as letras do nome da criança. Comecei pela identidade, para depois conseguir algum avanço. Eu acho que por isso deu um estalozinho para o projeto, um despertarzinho.

A visão preparatória existente na turma de Infantil 4 não condiz com a visão de criança concreta, aqui e agora, pois se volta para a sua trajetória no agrupamento subsequente (KRAMER, 1985; 2011).

A ideia de “estalozinho” é como um mito (RODRIGUES, 2012) para se referir ao despertar da criança para a aprendizagem se contradiz à concepção de aprendizagem como um processo individual e por meio de interações sociais. Por exemplo, Vigotski (2007), ao tratar sobre a pré-história da linguagem escrita não se refere a um “estalo”, e sim a um conjunto de vivências, dentre elas a brincadeira, que para a criança são estruturantes no processo de aprendizagem. A Educação Infantil nesse processo é de grande importância por ampliar as experiências das crianças (BAPTISTA, 2016).

O “estalo” é uma ideia diferente de compreender os processos individuais e estaria mais relacionado a um mérito individual, que por sua vez dispensa a professora do importante papel mediador. Assim, a agência “apenas do ponto de vista do processo individual da criança pode levar às práticas empobrecidas” (KISHIMOTO, 2013, p. 27).

Tais concepções e práticas podem sinalizar que a formação inicial e formação continuada da professora Cecília parecem distantes de uma concepção sociointeracionista de desenvolvimento e aprendizagem, de criança como ser competente e que se relaciona com a linguagem escrita (BAPTISTA, 2010) e da perspectiva construtivista (KISHIMOTO, 2013).

A sequência de recortes a seguir, oriundos do diário de campo, ilustram atividades em torno do nome próprio das crianças. Neste primeiro, a escrita esteve aliada à noção de espaçamento:

Na sala, o propósito da atividade foi escrever o nome completo com espaço entre nome e sobrenome. A professora entregou os livros abertos na página da atividade de casa (com tema da “árvore”), com uma linha traçada na parte inferior para a escrita do nome. “Quero o nome com espaçamento. Não quero emendado. Vamos fazer o nome bem bonito. Quem quiser fazer colorido pode usar lápis de cor”, disse ela (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL4, 16 nov. 2017).

Cecília incorporou a escrita do nome ao uso do livro didático, utilizando-o como um suporte para que as crianças escrevessem o nome, ao contrário de Ruth, que para isto utilizava a agenda. Ela justificou: “foi uma maneira que encontrei deles fazerem o próprio

nome antes de levarem a atividade do livro para casa. Já garante a escrita do nome”. A fotografia 34 ilustra a escrita do nome por uma menina no livro didático.

FOTOGRAFIA 34: Menina observando o modelo do nome na ficha para escrevê-lo no livro didático.



Fonte: arquivo de pesquisa.

O segundo recorte exemplifica o uso das letras do alfabeto, afixadas à parede, como apoio visual, prática vista também na turma do Infantil:

A atividade foi de identificar a letra inicial do nome próprio. A professora organizou as mesas para que as crianças ficassem em duplas ou em trios e estendeu uma manta sobre o chão, com envelopes com letras dentro. Chamou cada uma para tirar a letra inicial do nome e colar num quadrado de papel e depois, em um palito para levarem pra casa. As crianças tentaram e quando se confundiram, a professora ajudou a identificar a letra inicial pelo cartaz do alfabeto. “Pega qualquer uma”, disse um menino. “Não é qualquer uma, é a letra do nome dela”, insistiu a professora (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 16 nov. 2017).

O trecho mostra a interação entre as crianças. Elas se ajudam na tentativa de atender aquilo que lhes é solicitado pela atividade. Por outro lado, a sugestão “pega qualquer uma” parece indicar pouco envolvimento, vontade de terminar logo o que tem de ser feito. Na verdade, há de se questionar que participação é essa em que o papel da criança se restringe ao seguimento dos comandos dados pelo adulto tendo em vista uma aprendizagem cujo interesse não resultou de uma necessidade do grupo. Aprender as letras do nome não era um desejo das crianças!

A situação seguinte exhibe a interação de uma criança, público-alvo da Educação Especial, matriculada na turma, numa ocasião de escrita do nome:

A professora chamou as crianças, de duas em duas, para escreverem o nome na lousa. O menino com síndrome de Down rabiscava na lousa, outro tentou apagar a sua escrita. A professora explicou que o deixasse fazer do jeito dele. A turma se

posicionou a favor “é, deixa ele fazer do jeito dele” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 30 nov. 2017).

Ao acompanharem a voz da professora, as crianças demonstravam entender que o menino deveria fazer do jeito dele, tendo sua participação respeitada na turma. A orientação da professora suscitou atitude de respeito na turma para com o menino. A professora mostrou sensibilidade com o que falou em relação a esta criança, contudo, para as outras, era exigido mais em termos da letra certa

A frase “treinar o nome”, enfatizada diversas vezes nos relatos da professora Cecília, indica uma visão de que este propósito, em muitos momentos, parecia central em suas práticas.

Em certa ocasião, uma menina foi vista fazendo o seu nome “do seu jeito”, “faltando” algumas letras quando desenhava, durante o momento livre. Referindo-se a esta criança, a professora explicou que “antes era só ‘pauzinho’. Pra ela, cada pauzinho era uma letra. Pra você conseguir é toda uma técnica”. Para a mãe da mesma criança, que havia vindo buscá-la um pouco antes do horário, a professora informou, como que se esforçando para justificar a “ausência” de letras na escrita da menina, que estava “treinando o nome” com ela, elogiando o avanço da criança.

O trabalho com o nome próprio das crianças e o reconhecimento das letras foi tido como uma importante finalidade do seu trabalho, por Cecília, ao expressar: “quando entrego os alunos, no final do ano letivo, fazendo seu nome completo, reconhecendo quase todas as letras do alfabeto, na minha concepção, atingi meu objetivo. Para uma criança de quatro anos conseguir isso tudo...”.

O “tudo” que a professora demonstrou considerar para que as crianças alcançassem se resumiu às letras do alfabeto e ao nome completo, em detrimento às inúmeras formas de linguagem e expressão (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999) e ao desenvolvimento integral. Certamente as crianças deixam de usufruir da convivência, da brincadeira, por exemplo, em nome desse “resultado” ao final do ano. As DCNEI (BRASIL, 2009) lembram os ganhos que as crianças podem ter ao frequentar uma instituição de Educação Infantil, que dizem respeito à integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Tais ganhos não se restringem somente a aprender a escrever seu nome completo e reconhecer as letras do alfabeto. Esta concepção, portanto, não condiz com letramento.

Cecília se mostrou a favor de que deve haver atividades de leitura e escrita na pré-escola como um objetivo para esta etapa da Educação Infantil. No entanto, sua prática pareceu limitada ao “ensino” e destituída de descoberta e de uso real da escrita.

Acerca de leitura, assim como Ruth, Cecília ressaltou que as crianças aprendem a ler as imagens dos livros explicando: “você faz uma contação de história e mesmo que a criança não saiba ler, mas ela sabe fazer uma leitura de imagem, a criança faz um desenho. Você pede para apresentar e ali já é uma leitura”. A fotografia 35 exemplifica um momento em que a turma se reuniu na roda a fim de escolherem livros para ler as imagens.

FOTOGRAFIA 35: Crianças na roda escolhendo livros.



Fonte: arquivo de pesquisa.

As crianças foram vistas “lendo” do “seu jeito”, oralmente, sozinhas ou em grupo, convidadas pelas professoras ou por iniciativa própria. Cecília foi vista muitas vezes incentivando as crianças dizendo “vamos ler as imagens”. O trecho, a seguir, exemplifica algumas dessas situações:

A professora distribuiu livros nas mesas para cada criança, convidando-as a fazerem a leitura de imagens. Avisou que iriam fazer a contação de história utilizando o microfone. A reação das crianças foi diversa, havendo aceitação e recusa. “Eu não quero isso”, “eu não sei”, “eu quero, era uma vez uma borboleta...”. Duas meninas preferiram brincar com o menino com síndrome de Down. A menina que recusou voltou atrás e escolheu um livro do cantinho da leitura e disse “tia, eu escolhi um livro”, pedindo para recontar, sem o microfone, dizendo “assim é melhor”. A criança relacionou a galinha da história à sua avó, que criava galinhas e as vendeu (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 29 nov. 2017).

A professora declarou reconhecer o desejo das crianças pela escrita: “é interessante como elas querem aprender mesmo que não saibam ler, mas na expressividade diz tudo e é uma briga porque todo mundo quer o microfone”. Observa-se, nesta fala, o conflito provocado pela disputa de um objeto, algo bem característico desta faixa etária. Parece que a professora não conseguiu perceber isso na situação narrada.

A leitura de imagem, então, foi entendida por Cecília, como uma leitura possível às crianças, de acordo com o ritmo individual, como ela acentuou: “só que tem que ver que cada criança tem sua etapa. Se tá no Infantil 4, não vou querer que a criança leia um livro, ela vai ler da maneira dela, através da leitura de imagem”.

O papel desempenhado pela leitura de imagem é ressaltado na Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016g) da seguinte maneira:

As ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional. As imagens, muitas vezes, funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro (BRASIL, 2016g, p. 26).

Cecília compartilhou que “as crianças contavam histórias criadas por elas, a partir de livros ou a partir de desenhos, para incentivar a criação”. Relatou também: “já gravei momentos semelhantes a esses [falou isso se referindo às crianças contando histórias] e chamei os pais para assistirem. Eles ficavam admirados com as crianças falando no microfone”.

A leitura de imagem acontecia, então, não apenas com as ilustrações dos livros, como também dos próprios desenhos das crianças. Elas eram incentivadas a interpretar as figuras dos livros de história ou dos próprios desenhos, para si (como uma leitura individual) ou verbalizando o pensamento em momentos coletivos como a roda.

Esta estratégia parecia favorecer a criatividade, a oralidade e a desenvoltura das crianças, como indica o exemplo: “a turma realizou uma contação história apresentando sua produção na roda, depois que pintaram, recortaram e colaram a imagem impressa do pinguim. A contação consistia em falar algo sobre o pinguim, criando uma história. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 11 dez. 2017).

A prática de gravar as narrativas das crianças foi exclusividade de Cecília.

Contudo, a roda de história careceu de mais momentos com a professora lendo para as crianças. Mesmo assim, ela considerou que o trabalho com a Literatura Infantil foi satisfatório, conforme avaliou:

Quando iniciei com a roda de história, nenhum aluno pegava o livrinho para ler. Sempre as leituras eram feitas pela professora. Nenhum conseguia ler a imagem. A partir do momento que eu fiz um trabalho, teve toda a rotina. Então, eles não deixam mais eu ler, eles que querem ler para mim. Avançaram nesse sentido. Eu creio que o objetivo foi alcançado porque eles conseguem ler imagens da maneira deles, às

vezes, criam outra história em cima daquelas que já existe. Então, eu creio que é porque foi bem trabalhado a questão da leitura, da Literatura infantil.

Nesses momentos de roda de história, as crianças realizavam as narrativas orais, recontando as histórias à sua maneira. A iniciativa das crianças de querer ler é interessante e deve ser valorizada, porém, sem deixar de lado o papel da professora como leitora, afinal “quando o livro chega até a criança, ainda é preciso que alguém leia para ela. Geralmente, cabe aos pais, familiares ou à professora a leitura em voz alta, com seus acentos apreciativos e interpretações” (CORSINO, 2014b).

Foram poucos momentos em que Cecília procedeu com uma leitura em voz alta⁸¹, despreziosa (sem fim “didático”). Uma questão a ser levantada neste aspecto é a “*performance* do professor-leitor” (BRASIL, 2016g, p. 70), que necessita ser desenvolvida para não ser omitida e nem camuflada no dia a dia.

É imprescindível que diariamente as crianças escutem histórias. A Literatura Infantil possui tanto valor que “na Educação Infantil se transforma em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração” (BRASIL, 2016g, p. 97).

Cecília se mostrou firme em seu propósito de realizar as atividades que considera importantes para o letramento das crianças. Citou as “adaptações” que fazia no planejamento quando ocorriam imprevistos, como o fato narrado a seguir, em que esqueceu o texto impresso, mas o tinha em forma de fichas: “fiz o poema todo fatiado que atingiu o mesmo objetivo se eu tivesse trazido o impresso. Tive que improvisar, mas não deixa de acontecer porque não teve determinado recurso, acontece de outras maneiras”. A fotografia 36 mostra o texto fatiado afixado na lousa.

FOTOGRAFIA 36: Criança marcando a letra inicial do seu nome no texto fatiado.



Fonte: arquivo de pesquisa.

⁸¹ A leitura em voz alta é uma das práticas potentes no cotidiano das crianças pequenas consideradas na Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016g).

Cecília mostrou uma visão parecida com a de Ruth, sobre “variar” as atividades e fazer com que sejam atrativas, como revelou:

Quando eu levo uma coisa diferente, como aquele bichinho [falou isso se referindo ao “bichinho diferente” em cujas patas tinham letras do alfabeto], eu noto que eles [as crianças] ficam empolgados, quando eu levo uma pescaria... Sempre tem que ter uma coisa concreta. Ali dentro da rotina você vai variando porque tem a questão da construção do conhecimento de si e do mundo, sempre uma coisa prática de letramento nesse tempo aqui da rotina.

Apresentar uma “novidade” era uma estratégia positiva da sua ação docente. Desse modo, realizava um conjunto de ações diversificadas com os materiais disponíveis que havia na sala como leitura de texto em cartazes, uso da ficha do nome, identificação de letras móveis em tampinhas de garrafa coloridas, pescaria de palavras relacionadas ao texto (poemas), demarcação de letra final e inicial com lã, contação de história, uso da lousa e pincel, atividade na folha, geralmente, com o mesmo objetivo: aprendizagem da escrita do nome próprio e das letras do alfabeto. O recorte seguinte, extraído do diário de campo, é emblemático:

Após o desjejum, a professora apresentou um “bicho do alfabeto” na roda, e perguntou se alguém o conhecia. Mostrou que em cada pata havia uma letra, recitando o alfabeto com as crianças mais de uma vez. “Por que ele tem 26 patinhas?” Perguntou. “Porque as vogais são muitas”, respondeu uma menina. A professora falou sobre vogais e consoantes. Insistia “qual a primeira letra do alfabeto? E a última?” Mostrou o cartaz com o texto da história desse bicho, leu o título do texto e a autora, leu os versos e as crianças repetiram. Enfatizou a parte que dizia “por onde passava nasciam palavrinhas”. Depois chamou as crianças para procurar e marcar no texto as letras inicial e final do nome. Após o parque, se referiu à atividade como brincadeira, para atrair as crianças. Elas colocaram cada palavra do texto, retirada da lousa, ao lado das patas do bicho, de acordo com a letra inicial. A professora disse para cada uma desenhar o bicho. Após o almoço, reuniu a turma na roda, explicando que a contação de história seria feita por elas. Cada criança mostrou o seu desenho e fez narrativas curtas: “Era uma vez um bichinho...”, “O meu é menino, é um robô, o nome dele é Gabriel”, “isso é um cachorro”, “era uma boneca e acabou a história”, “era uma vez três bichinhos, uma cachorra, uma gata e o bicho e fim” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 29 nov. 2017).

A novidade do “bichinho” foi colocada em uma sequência que durou a manhã inteira, iniciando após o desjejum e se estendendo até após o almoço. As crianças pareciam cansadas, pois havia um intenso exercício de repetição, semelhante ao que já havia ocorrido com as atividades do “projeto”. Na fotografia 37 consta uma imagem do “bichinho”.

FOTOGRAFIA 37: Crianças se aproximando do “bichinho diferente”



Fonte: arquivo de pesquisa.

O esforço de Cecília era visível para manter a turma concentrada, e transparecia uma concepção de ensino na Educação Infantil. Tal insistência e repetição incorriam na prática mecânica combatida por Vigotski (2007).

Os recortes subsequentes evidenciam que a docente também prezava pela “ordem”, pelo silêncio e pela disciplina no ambiente como condições para que a aprendizagem pudesse acontecer:

A professora pediu silêncio e alertou que não se aprende conversando. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 29 nov. 2017).

As crianças conversavam bastante em seus lugares, enquanto esperavam quem estava na lousa escrevendo o nome. A professora pediu silêncio. “Tá me desconcentrando, me atrapalhando”, incomodou-se um menino. Diante da inquietude das crianças, a professora avisou que para a premiação “tem que ter comportamento” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 04 dez. 2017).

A professora explicou que “quando se erra é porque na hora da explicação estavam brincando ou conversando”. Ela insistiu no comportamento, dizendo que se não colaborassem, iriam fazer uma atividade no livro (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 11 dez. 2017).

Em vários momentos, o exercício da fala era visto como impedimento à aprendizagem da escrita, e o tom das orientações dadas pela professora parecia negativo. Elas ecoavam como “fechamentos conversacionais” (BRASIL, 2016g, p. 65), obstruindo o diálogo. Em contrapartida:

Quando, em vez de se darem ordens às crianças, formulam-se perguntas a elas ou se amplia o que elas dizem, gera-se um ambiente que estimula o desenvolvimento, porque as crianças têm mais oportunidades de falar e de se envolver em diálogos reais e significativos (BRASIL, 2016, p. 65).

A necessidade das crianças de falar, brincar e interagir pareciam ser confundidos por Cecília como sinais de indisciplina.

Como uma característica de sua prática, Cecília utilizava recursos tecnológicos como caixa de som e pen drive, notebook, data show e microfone. Ela ressaltou que, como professora, teria que usar tais recursos para dinamizar as “aulas”. Os registros, a seguir, ilustram a utilização de tais recursos:

Após o parque, as crianças sentaram nas cadeiras, organizadas em duplas. A professora pôs o pen drive na caixa de som e ouviram uma música tranquila, para ajudá-las a se acalmarem (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 06 dez. 2017).

A professora montou o equipamento enquanto as crianças sentavam e conversavam. Iniciou a projeção com a fotografia de cada criança, apresentando a letra inicial do nome em quatro formas (cursiva e bastão, maiúsculas e minúsculas). Na imagem projetada na lousa, as crianças tiveram que encontrar seu nome em meio a todos e “ligá-lo” à sua fotografia, depois circular a letra final e inicial do nome. As crianças participaram, sugerindo posições aos colegas “ta em cima”, “ta embaixo”, “ele errou”. A atividade se prolongou e as crianças pareciam cansadas. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 11 dez. 2017).

A FOTOGRAFIA 38 mostra a utilização do datashow.

FOTOGRAFIA 38: Datashow sendo utilizado para apoio à atividade de ensino do nome



Fonte: arquivo de pesquisa.

Nota-se que o uso dos recursos tecnológicos também está vinculado ao ensino do nome das crianças. A música, nas raras vezes em que se fez presente, esteve longe de cumprir a sua função expressiva e de ampliação do repertório de conhecimentos das crianças.

A ideia de explorar os espaços da sala era parte do dinamismo que caracterizava as práticas de Cecília, inclusive, as de letramento. Assim, relatou:

Tinha o cantinho da leitura mais no fundo, mas não é só aquele ambiente que é utilizado, às vezes é mais na frente. Eu gosto de movimento, não me prendo ao espaço do cantinho, às vezes eu fico no meio, no início da sala ou naquele espaço de produções. Eu chamo pra assistir contação de história em outra turma diferente com uma professora diferente.

O espaço da sala era diariamente modificado. Às vezes, mais de uma vez por dia, de acordo com as atividades. As crianças reagiam a essas modificações parecendo entender que haveria uma atividade diferente e ajudando no afastamento dos móveis.

Na sala, Cecília fez menção aos “cantinhos”, indicando que existem na sala. No entanto, pela limitação do espaço e de materiais, o único “cantinho” visível e permanente era o da leitura, logo compreendido por ela como um elemento essencial para assinalar um ambiente de letramento com os livros que havia: “são os cantinhos. Cantinho da leitura, eu acho que já ajuda, mas tem que ser utilizado. Tem escola que só tem o nome e não tem utilidade nenhuma”. De fato, é imprescindível que a leitura seja uma prática presente na pré-escola, pois:

Mesmo não possuindo um local adequado, o mais importante é que os livros circulem, que saiam das caixas, que sejam vistos pelas crianças. E não importa se eles estão nos corredores, em prateleiras, estantes ou cantinhos de leitura. Importa mesmo é que esses acervos cumpram o seu maior objetivo: oferecer livros de qualidade para a formação de pequenos, médios e grandes leitores (BRASIL, 2016i, p. 42).

Na percepção de Cecília, o ambiente de letramento tem que ser ativo. Somada à leitura de histórias, ela enfatizou que dinamizava a sua prática levando filmes para a sala e utilizando recursos audiovisuais: “gosto muito de trabalhar com vídeo na contação de história. Eu baixo os vídeos e faço tipo cinema, coloco no projetor. Aí, tem aquele momento e depois tem um momento de reflexão para ficar diferenciado”.

Cecília ressaltou também o aspecto visual da sala como um aspecto importante do seu trabalho relacionado ao letramento:

No espaço físico tem a soma dos dois, não adianta ter o ambiente com cartazes e alfabeto se ali não são utilizados. Eu sempre deixo o alfabeto pra eles terem o norte, “vamos ver essa letra”. Eu gosto sempre de me basear para eles terem noção. A vivência dentro desse ambiente, que tem os suportes, o texto no cartaz. Eu faço os poemas que a gente vai trabalhando, geralmente uma semana e meia com cada poema. Aí, fica exposto. Naquela parede sempre tem alguma coisa em movimento, não fica durante o ano, muda de acordo com o que vai trabalhando. De quinze em quinze dias vai tendo mudança na parede para não ficar poluída.

Cecília citou o cuidado com a poluição visual da sala, assim como Ruth havia manifestado essa preocupação. Os cartazes com alfabeto e numerais eram consultados durante as atividades, de modo a incentivar as crianças a reconhecerem esses sinais. As fotografias 39

e 40 retratam o ambiente da sala da turma de Infantil 4, em que mostram o aspecto visual com cartazes e organização dos móveis.

FOTOGRAFIA 39: Visão panorâmica da sala.



Fonte: arquivo de pesquisa.

FOTOGRAFIA 40: Cartazes na parede próxima à entrada



Fonte: arquivo de pesquisa.

Os livros no suporte de parede eram trocados, afinal, “naquela estante de plástico, aqueles livros ali a gente vai modificando, não ficam as mesmas histórias porque tem criança que já leu tudo”.

A professora informou, ainda, que tem uma “casinha de teatro” para usar na sala “porque alguns querem utilizar os fantoches para mostrar os personagens do livro, a criatividade vai além do que está no livro”.

A sala foi compreendida como um ambiente de letramento na visão de Cecília, pelo aspecto visual e pelas vivências possibilitadas às crianças, apesar das limitações.

Além da sala, Cecília mencionou a biblioteca e a brinquedoteca como espaços favoráveis ao letramento, quando eram frequentadas antes de seu fechamento:

A questão da biblioteca também eu acho muito interessante. Quando eu faço a contação de história lá, que eles ficam circulando e eles mesmos escolhem a história que querem escutar naquele dia, eu acho bastante interessante. Uma vez por semana eu ia com eles, era na quarta-feira. E a brinquedoteca também que, através do momento lá, a gente fazia tipo uma contação de história com os objetos da brinquedoteca, um momento diferenciado. Foram usadas no 1º semestre a brinquedoteca e a biblioteca.

Como professora, Cecília entendia que o trabalho com crianças precisava acontecer de forma dinâmica e não na “mesmice”, como justificou: “se a escola tem espaços porque eu vou ficar ali na minha sala se eu posso explorar os demais ambientes? A gente tem que explorar os espaços que tem”.

Vale ressaltar que embora reconheça a necessidade de diversificação de materiais, espaços e ambientes, pelos relatos das práticas de Cecília apresentados até aqui, o exercício da

repetição visando à memorização de um mesmo conteúdo foi uma constante em prol daquilo que acredita ser o objetivo a atingir com a turma de Infantil 4 pela qual é responsável.

Cecília citou outros ambientes e experiências em que pôde vislumbrar experiências que, segundo ela, estão relacionadas ao letramento, como passeios ocorridos no 2º semestre. Apontou a sinalização das placas das salas para “explorar a questão do letramento, quando as crianças dizem ‘olha ali o I do meu nome’. Já considero que entra também nessa questão do letramento a partir do momento que a criança consegue visualizar que aquela palavra tem a inicial do seu nome, é gratificante”. Essas ideias de Cecília pareceram confusas como se identificar letras fossem o objetivo de letramento.

Embora tenha feito referências à obra de Magda Soares para se referir ao letramento, parece haver uma confusão conceitual por parte de Cecília acerca do que sejam práticas pedagógicas relacionadas ao letramento. Neste sentido, qualquer atividade que fuga dos padrões tradicionais acaba sendo incluída no rol do letramento. É o que sugerem os trechos a seguir:

Citou a peça teatral da turma Infantil 5, na qual sua turma assistiu: “isso tudo envolve a questão do letramento e tava toda a escola envolvida não só a pré-escola como a creche também. Claro que a gente vai explorar de acordo com a idade da criança”.

Cecília afirmou que o letramento “não é só dentro do ambiente escolar”, contando o passeio que houve para o Dragão do Mar: “aí foi outra exploração, queriam saber da história de tudo”. Afirmou que estava no seu planejamento explorar tudo que surgisse das crianças.

“A gente foi ao Cine São Luiz. Ali eu já explorei várias coisas. Tanto que teve apresentação das Borboletas lá aí eles “professora, o próximo poema que a senhora vai trabalhar é das Borboletas de Vinicius de Moraes né”. Aí fiz uma relação do Cine com livro didático que também tinha o poema”.

As crianças demonstravam interesse em pegar livros para ler ao seu modo, narrando as histórias sozinhas (em voz alta, para si) ou em pequenos grupos. Diariamente, manuseavam livros na mesa, nas cadeiras ou no chão.

Cecília explicou, ao referir-se ao manuseio de livros de história: “não tem um dia em que eles não pegam em um livro para ler. Quando eu peguei essa turma ninguém sentava, era só correndo e correndo”. E complementou: “os livros, as experiências com as histórias, tá tudo interligado. Através da história eu posso explorar tudo, ‘tem alguma letra do nome ou de algum coleguinha’, e assim você vai explorando a questão do letramento”.

Cecília ficou responsável pelo uso do livro didático na turma de Infantil 4, já que era a professora PR-A e passava mais tempo com as crianças, algo acordado com Ana Maria, a professora PR-B. Diferente de Ruth, optou por utilizar o livro apenas como suporte para as atividades de casa, como detalhou:

Até a questão do livro didático deles também, que a gente trabalha também o letramento. Eles vivenciam mais em casa. Como já tem a parte da construção do conhecimento de si, que é realizada na sala de aula, fica muita informação para a criança de quatro anos vivenciar tudo dentro da sala. Aí, eu divido as atividades, uma parte fica na sala de aula, outra parte [fica] em casa. O livro didático entra nessa experiência de letramento.

Cecília destacou: “preferi trabalhar em sala com projeto temático (Arca de Noé) do que com o livro didático porque teria mais autonomia para o trabalho em sala”. Semelhante a Ruth, afirmou sentir-se livre para escolher como usar o livro.

A professora anotava a página do “livro didático” onde se localizava atividade de casa na agenda para que os pais visualizassem. Ela afirmou que os pais cobravam: “vai ter atividade hoje?” Assim, conferiu ao “livro didático” essa finalidade: atender às expectativas das famílias no que se refere à “tarefa de casa”. Aqui, tem-se algo semelhante à realidade apontada por Brasil (2016j, p. 31) acerca de algumas práticas desenvolvidas por professoras que atuam na Educação Infantil: “algumas práticas, como a solicitação de atividades a serem realizadas em casa, muitas vezes são justificadas pela demanda das famílias”. Por seu turno, Cecília se ressentia de que “muitas vezes os pais não correspondem ao papel deles. Faziam a atividade pela criança ou esta retornava em branco, não tinham paciência de ensinar. E os que mais fazem cobranças são os que menos colaboram”.

Pelo exposto, o papel dos pais seria “ensinar” as crianças a fazerem as atividades do “livro didático”. Atividades estas que ela decidiu não fazer em sala. Ela pode optar, as famílias e as crianças não! Será que todas as famílias sabem ler o suficiente para entender o que está sendo solicitado pelo livro? Terão tempo para se dedicar a exercer esse papel de “ensinantes”? As atividades são interessantes para as crianças?

Nenhuma dessas questões parece ser objeto de reflexão da professora. A estratégia mais cômoda foi responsabilizar os pais das crianças que “não participam”, ou seja, não faz aquilo que a instituição determina que façam, “só cobram”!

O desapontamento expresso por Cecília indica que as famílias “nem sempre correspondem ao que a escola espera delas”, o que reforça, equivocadamente, a ideia “de que os pais de crianças pobres são negligentes” (BRASIL, 2016j, p. 25).

Semelhante à edição voltada para a turma Infantil 5, o livro da turma de Infantil 4 não continha atividades de cobrir pontilhados e propunha mais atividades de desenho, recorte e colagem (de encartes anexos) com temas diversos.

Cecília apenas verificava se as crianças faziam a “tarefa” do livro, como um acompanhamento, sem retomá-la coletivamente em sala.

O uso da lousa também apareceu como suporte para as atividades propostas por Cecília, que utilizou como base para os cartazes (como os poemas O pinguim e As borboletas) e para propor atividades de escrita do nome próprio das crianças ou de letras. Houve também a escrita espontânea das crianças, quando pediam o pincel para escrever ou desenhar livremente.

Assim como Ruth, Cecília informou que o uso da agenda é uma exigência da SME. Afirmou que os pais cobram a agenda e que de certa forma, ela funciona como um meio de comunicação para que as famílias possam acompanhar a rotina.

Com a turma de Infantil 4, diferente do que ocorria com a turma de Infantil 5, a agenda era feita pelas professoras, tanto Cecília como Ana Maria, que tiravam alguns instantes da manhã para registrar, por escrito, a rotina ou grampear um aviso, quando havia, enquanto as crianças brincavam ao retornarem do almoço.

Às crianças competia apenas colocar a agenda sobre as mesas e depois guardá-las. O destinatário da informação registrada não eram elas. A função social desse portador de texto para o seu “proprietário” também não parecia não ser de conhecimento das crianças, como por exemplo, o auxílio à memória, o registro de número de telefones, de datas de aniversários, de festas na instituição etc. Os fragmentos, a seguir, extraídos do diário, ilustram o uso da agenda na turma:

As crianças chegaram aos poucos e já retiravam o livro didático e a agenda para colocar na mesa destinada a esse material (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 08 nov. 2017).

No refeitório, enquanto as crianças almoçavam, a professora sentou com elas e fez o registro do dia nas agendas. Devido à cobrança dos pais informada, a professora anota diariamente. Ao final da manhã, ela entregou os livros didáticos e as agendas para as crianças guardarem na mochila para levar para casa. Levar a agenda era um hábito diário. As professoras (Cecília e Ana Maria) reforçavam às crianças que em casa a mãe teria que ler a agenda, passando a ideia de que havia uma informação escrita (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 23 nov. 2017).

Após o almoço, as crianças brincaram livremente, enquanto a professora registrava a agenda e marcava a página do livro para ser feita em casa. Depois, entregou o material a cada criança” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 29 nov. 2017).

Em sua prática, Cecília estabeleceu o início da manhã como sendo, geralmente, o momento da brincadeira livre acontecer. Assim, descreveu da seguinte forma a brincadeira: “cada um fica num canto diferenciado, um fica no desenho, outro na massinha, outro no brinquedo de encaixe o outro gosta de pegar as vasilhas de plástico e dizer que é panela”. O fato de haver uma quantidade razoável de brinquedos (que possibilitava ainda um pouco de brincadeira) nesta sala favorecia a brincadeira, conforme ilustram os registros subsequentes:

As crianças tiveram opções variadas de materiais no início da manhã como jogos na mesa, peças de montar no chão, livros, papel e canetinhas na mesa. Ouviram músicas variadas enquanto fizeram essas atividades, como Palavra Cantada, Xuxa, cantigas de roda (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 30 nov. 2017).

A “acolhida” das crianças foi realizada com peças de montar e bonecas na mesa, ao som de música. As crianças fizeram escolhas para além do que foi oferecido na sala, demonstraram necessidade de movimento (característico da turma), correndo pela sala, subindo e pulando das cadeiras, brincando de roda. Elas se revezaram entre desenho, dança, livros e a pescaria de areia (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 30 nov. 2017).

As fotografias subsequentes, 41, 42 e 43, representam os momentos de acolhida e algumas possibilidades de escolha para as crianças como material para desenho, brinquedos e livros.

FOTOGRAFIA 41: Crianças desenhando.



Fonte: arquivo de pesquisa.

FOTOGRAFIA 42: Criança no faz de conta.



Fonte: arquivo de pesquisa.

FOTOGRAFIA 43: Criança buscando livro no cantinho da leitura.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ainda sobre a brincadeira, Cecília apresentou o seguinte relato, demonstrando encantamento com a brincadeira das crianças:

Aconteceu uma coisa muito engraçada. Eu tenho uma pescaria na sala que tem areia. De repente, eu me viro e elas [as crianças] estão com potinhos de plástico. Eles pegaram a areia da pescaria e transformaram em bolo, fizeram feijão, macarrão. Tava a casa todinha. Todos sentados. Não tinha mais areia dentro da pescaria porque foi tudo transformado em comida. Foi o faz-de-conta delas. Ali, no espelho, e eu peguei o pente e escova, secador, pegaram as bonecas. A mesa de jantar foi uma tábua que tinha lá, botaram como se fosse a mesa, pegaram essas painéis de plástico, botaram as bonecas ao redor como se estivesse sendo um jantar. Achei superinteressante. Não acabou só ali, pegaram o balde, colocaram tudo dentro e levaram para o parquinho e chamaram as outras crianças para compartilhar daquele almoço. Passou muito tempo. Eu fui gostando do que tava acontecendo. Elas foram aprimorando mais ainda as brincadeiras.

Cecília afirmou que “a importância da brincadeira para o letramento é questão do desenvolvimento da criança, a questão do imaginário, do faz de conta”. Para ela, é a brincadeira que permite a criança escolher e ser criativa. De fato, “o brincar assume um papel preponderante no desenvolvimento da criança, ao realizar um elo entre a linguagem e o mundo” (BRASIL, 2016g, p. 34).

A professora fez uma associação entre a brincadeira e o letramento, enfatizando que por meio do faz de conta as crianças criam histórias, “ali eu já exploro o letramento sem ser com o livro, é através do brincar, e fico admirada com as histórias. Uma das meninas pegou flores e botou como se fosse a decoração do bolo de areia e contava como ia ser o aniversário de cinco anos”. Ela concluiu o seu relato sobre a brincadeira afirmando que lembrou a sua infância e que as crianças precisam levar boas lembranças da infância.

A brincadeira possibilita à criança alteração no real no faz de conta e isso é importante para o seu desenvolvimento, inclusive relacionando com a escrita, visto que o faz de conta a criança lida com representação, semelhante ao que se faz na escrita. Essa atividade de brincar de faz de conta é que deveria ser considerada “preparatória” para a aprendizagem da leitura e da escrita (VIGOTSKI, 2007).

O depoimento de Cecília sugere que ela está entendendo processualmente a brincadeira, porém, na prática ainda parecia desafiante para ela, pois algumas limitações neste aspecto foram identificadas no diário de campo.

A situação a seguir indica rigidez durante uma atividade: “algumas crianças pegaram brinquedos no momento da atividade de escrita do nome completo com modelo da ficha (boneca, bicho de pelúcia) para segurar no colo. A professora disse que não pode brincar

na hora da atividade” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 04 dez. 2017). Fato semelhante aconteceu na turma do Infantil 5, quando uma menina segurava a boneca no colo durante a cópia da agenda, mas lá, não foi repreendida.

Em outra situação, ficou a impressão de só há autorização para brincar quando a brincadeira era proposta pela professora, nos “cantinhos” ou quando introduzia uma atividade com “roupagem” de brincadeira visando o ensino. Os trechos, a seguir, são emblemáticos dessas ideias:

A atividade só foi concluída após o almoço. Quando as crianças tentaram fazer outras coisas como brincar, a professora falou que ‘na sala de aula não se pode brincar’, a fim de concluir a atividade (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 05 dez. 2017).

Um aviso enfático da docente “quebrou” o clima da brincadeira: “a atividade (pescaria de palavras e letras móveis para formar as palavras pescadas) iniciou após o desjejum. “Acabou a brincadeira”, anunciou a professora ao microfone. As crianças começaram a desvirar as tampinhas para a pescaria (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 06 dez. 2017).

Um momento transpareceu que para a brincadeira restaria o tempo de sobra, não conferindo a ela a tamanha importância, como atesta o exemplo: “Após o almoço, encerrando a manhã, as crianças brincaram com massa de modelar, surgindo um faz de conta de fazer comida; outros quiseram desenhar” (NOTAS DE CAMPO, 06 dez. 2017).

A música apareceu na prática de Cecília com fins distintos: para as crianças ouvirem no início da manhã, para “animar” as atividades como recurso didático e para “acalmar” as crianças após o parque. A construção da escrita pela criança recebia vários estímulos pela professora Cecília, porém restrita ao ensino da escrita do nome próprio e das letras do alfabeto. As crianças tinham que cumprir as atividades determinadas na rotina. Por meio do desenho livre era possível notar a construção da escrita e a compreensão que elaboravam da funcionalidade da escrita, apesar da prática restritiva da professora.

Cecília se mostrou uma professora preocupada em oferecer atividades eficientes para que as crianças aprendessem aquilo que ela acreditava ser importante para a turma. Na opinião de Cecília, as formações continuadas oferecidas pela SME poderiam trazer exemplos de práticas pedagógicas, afirmando que “esperava mais em termos de metodologia, que gostaria de aprender coisas novas para poder aplicar e, às vezes, não acontece”. O seu anseio é justo e, certamente, representa o desejo de muitas professoras (BAPTISTA, 2010): a vontade de acertar e de não repetir práticas tradicionais. Muitas vezes não sabem como inovar no dia a

dia. Elas entendem que precisam fazer diferente, mas não parece óbvio o que fazer e como fazer. Este anseio suscita formação, que aborde, especialmente, a leitura e a escrita.

E Ana Maria, a professora PR-B que também assume a docência na mesma turma, será que pensa da mesma forma sobre os temas aqui apresentados? O que terá a dizer sobre as práticas de letramento que realiza?

4.4 LETRAMENTO: O QUE PENSA, FAZ E ESPERA A PROFESSORA ANA MARIA?

Conhecer outro modo de pensar em relação às práticas pedagógicas na pré-escola leva a compreender que a capacidade de reflexão de uma professora é essencial no seu trabalho. É tanto que é válido concordar que “o planejamento será sempre o reflexo de determinadas concepções” (BRASIL, 2016h, p. 59).

Durante a entrevista, Ana Maria detalhou os dias e o local em que realiza o seu planejamento:

A gente faz uso do tempo que é destinado ao planejamento, que é um terço da carga horária. O meu horário é no contra turno porque eu trabalho como regente 1, à tarde, e PR-B, pela manhã, no horário que você fez a pesquisa. Eu uso três turnos para planejar: segunda, quarta e sexta pela manhã. O espaço é dentro da instituição mesmo. Eu procuro sempre um espaço reservado, uma salinha que é de uma funcionária da Associação (com relação à comunidade), que é a antiga mantenedora da instituição.

Ana Maria afirmou que “o planejamento é praticamente individual”. Ela contou que no cotidiano da instituição as professoras se encontram e que há momentos de troca “para discutir as experiências no modo geral, querendo ou não a gente se encontra no parque, na hora do café, partilha experiência, algum fato que aconteceu na sala a colega vem encontra outra já vai dando uma contribuição que pode ajudar”.

A professora diferenciou estas ocasiões do momento para organização das ações docentes, ressaltando que era uma prática particular ao dizer que “geralmente, no planejamento mesmo não tem esse agrupamento de professores”.

Cabe lembrar que Ana Maria é professora da turma de Infantil 4, juntamente com Cecília. Mesmo assim, não tinham oportunidade de fazer o planejamento juntas, pois quando uma estava com as crianças, a outra estava planejando. Ana Maria se ressentia da falta de oportunidade para conversar com a colega, pois reconhece que seria “importante sentarmos juntas para discutir algumas coisas”. Essa discussão enfocaria assuntos relacionados à turma,

em que cada professora compartilharia o seu olhar a respeito das crianças, consistindo numa troca mais efetiva que poderia ser positiva para ambas.

Ana Maria se mostrou sensível ao expressar o desejo de que houvesse mais interação entre as professoras:

Eu sinto falta desse diálogo entre professoras com experiências individuais, essa troca de professora para professora com relação à prática inerente à sala de cada uma. A instituição é pequena, não tem número grande de professores. Quando uma professora está planejando, é uma ou duas e ali elas se concentram na demanda do seu planejamento em si, que geralmente não são da mesma turma, geralmente é uma professora do Infantil 4 com a do 3, que podem sim ter essa troca de experiência. Não tem muito esse diálogo de professores, esse momento de discutir práticas do dia a dia.

A fala de Ana Maria aponta a necessidade de que as professoras que trabalham com a mesma turma e que trabalham com a pré-escola se encontrem regularmente para planejar e avaliar o trabalho que desenvolvem com as crianças. Foi ela a professora que mais evidenciou sentir falta dessa troca com os pares. Contudo, pareceu não perceber igual importância a articulação entre as professoras de creche e pré-escola, prevista nas DCNEI (BRASIL, 2009a) e na própria proposta do CEI.

Ana Maria mostrou inquietação ao questionar a invisibilidade das crianças diante do fato de que o horário de planejamento das professoras parece beneficiar somente as docentes. Além da solidão das docentes, que pode enfraquecê-las no âmbito político da profissão e da instituição, sua visão revelou também a sensibilidade em relação à criança, como expressou:

A questão do terço do planejamento é um ponto positivo quando se pensa na aprendizagem da criança, no trabalho a ser desenvolvido pelo professor, mas não na questão de realmente não ter como encontrar o outro professor. A interação com as crianças é válida independentemente se hoje é uma professora e amanhã é a outra. Cada uma tem seu ponto de vista, sua prática, sua maneira, sua vivência em sala que precisa ser respeitada. Às vezes, não sei se é um ponto negativo. Eu tô aqui hoje com essa prática, vem a outra professora e apresenta a prática dela e será que a gente tá pensando na criança?

Ana Maria informou que em situações do dia a dia a coordenadora reunia as professoras em pequenos grupos: “geralmente, ela tenta articular um determinado grupo para não deixar as crianças só, depois outro grupo vai, o outro vem, quando é para discutir alguma demanda, algum evento”. Tais momentos, contudo, não estavam previstos para acontecer de forma sistemática, em horário determinado e com pauta de assuntos.

Contudo, Ana Maria considerou outras trocas realizadas com as docentes da instituição no dia a dia, de modo informal, sobre a prática com as crianças de um modo geral, em que ressaltou sua postura de busca por essas interações: “os dois anos que estou na prefeitura foi de muitas trocas de experiências e muitos encontros”. Ela se referia aos encontros oportunizados pela formação continuada da rede municipal, na qual ela transpareceu que estava integrada ao falar.

Então, junto à reflexão sobre o planejamento, Ana Maria agregou a formação continuada da rede municipal, relatando como resultado a elaboração da Proposta⁸² Pedagógica da instituição: “o que eu o noto com relação a essa temática da formação é que ela pede o agregamento do grupo, todo mundo traz contribuições, principalmente, essa do ano passado, com a construção da Proposta Pedagógica”.

Ana Maria relatou que uma Técnica⁸³ do Distrito de Educação acompanhou o trabalho de elaboração da Proposta Pedagógica, ajudando a revisar o texto, dando a devolutiva de que estava “ficando a cara de vocês”, animando as professoras. A docente tentou resumir o percurso da sua equipe no processo de construção da proposta pedagógica do CEI:

Foram momentos de muita leitura, muitos diálogos neste ambiente aqui. Teve meses que foi preciso fragmentar, dividir, porque era difícil reunir. Na verdade, nunca deu para reunir todo mundo. Quando era grupo menor, era nesse espaço da coordenação. Quando era um grupo maior, era no espaço do salão. Teve momentos de diálogo bem próximos, em que fomos trazendo a concepção de cada uma e batalhando pela questão de unificar o pensamento, lógico que respeitando o de cada uma para o bem-estar das experiências promovidas junto às crianças. Eu gostei demais.

A construção coletiva da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil representa uma forma de repensar as concepções a serem defendidas em um estabelecimento educacional (BRASIL, 2009c). Contudo, a professora não menciona a participação das famílias das crianças nesse processo, o que seria importante para que se configurasse uma instituição aberta à família (BRASIL, 2009c).

Ana Maria destacou a sua impressão acerca do ambiente de trabalho, desde quando começou a trabalhar no CEI até quando surgiu o movimento elaboração da proposta pedagógica da instituição, enfatizando o papel da coordenadora e o seu esforço em manter a indissociabilidade entre cuidado e educação:

⁸² Como já mencionado nessa dissertação, em 2016, ocorreu a construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino e, em 2017, a construção das Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

⁸³ Professora que não está lotada em instituição, e que cumpre a função de acompanhar o trabalho das outras professoras nos CEI.

Quando eu cheguei aqui, eu me surpreendi mesmo porque eu vi que é um trabalho que todos têm compromissos. A coordenadora é muito compromissada, ela tem a questão do educar e do cuidar mesmo, não só do cuidado, ela tenta todo tempo enfatizar essa questão das duas ações, cuidar e educar juntas.

Alguns relatos de Ana Maria sugerem a sua percepção de que não há um consenso entre as professoras de Educação Infantil que trabalham na rede municipal de Fortaleza quanto às práticas docentes a desenvolver nas instituições, seja com as crianças seja nos momentos formativos como acredita ter sido aqueles destinados a elaboração da proposta pedagógica. Os trechos, a seguir, são ilustrativos dessa ideia:

Ao referir-se ao seu envolvimento com a construção da Proposta, contou que “ao comunicar às colegas que estava ocupada lendo, algumas reagiram “e tem isso aí? Pois a coordenadora não é nem besta de propor isso para a gente”.

Há professoras que estão há muito tempo na rede, que têm resistência para muitas coisas, exigindo um “jogo de cintura” de muitos coordenadores.

Para você ter uma ideia, há professoras muito resistentes a determinadas práticas, tem professoras que dizem assim “eu não acredito em projeto fictício”, quando esse projeto parte da criança. Essa experiência eu tive quando uma criança que trouxe a questão dos dinossauros e eu fui trabalhar e a professora disse que não acreditava em projeto fictício, ou seja, explorar a curiosidade da criança e favorecer, dar esse momento para ela de pesquisa... Tem professoras assim.

Os relatos supracitados indicam que as docentes trabalham de acordo com o que acreditam. Neste sentido, corroboram a afirmação de Pacheco (1995, p.153) de que “toda a ação do professor, e conseqüente processo de tomada de decisões didáticas, baseia-se nos seus propósitos, crenças, valores, conhecimentos (...) no que ele pensa, conhece e crê”. O que também é confirmado por Brasil (2016h, p. 25): “... o modo como o currículo é compreendido gera modos de ação docente na Educação Infantil”.

Cecília evidenciou compreender a brincadeira como um direito da criança e atribuiu papel de destaque à sua participação e engajamento nas lutas do Fórum de Educação Infantil:

Às vezes as pessoas que não acreditam nesse trabalho, e é uma luta também mostrar, não que a gente precisa estar mostrando, mas a Educação Infantil é uma luta constante pelo direito do tempo de brincar, pelas experiências envolvidas na brincadeira. Se eu acredito nisso, se é nisso que eu quero atuar, então, eu tenho que buscar, deixar claro para as pessoas que a criança brinca e aprende. Até ouvi no

Fórum de Educação Infantil⁸⁴, a Sílvia Helena⁸⁵ falando isso, que não é “a criança brinca, mas aprende e sim a criança brinca e aprende”.

Além da formação continuada, a qual acredita ter efeitos em sua prática, Ana Maria se mostrou atualizada e em posse do que acredita “reger” as práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira:

Essa consulta se faz necessária [em relação aos documentos oficiais]. Primeiramente, as Diretrizes que orientam nosso trabalho e as Orientações do Estado do Ceará. Eu gosto muito daquele material e a Proposta Pedagógica atual da PMF. Praticamente, são esses três documentos que estão presentes no meu planejamento. Tem a BNCC, dei uma pincelada, mas como a nossa proposta é baseada nesse documento, não tive ainda aquele estudo aprofundado. São três versões, é tanto que a proposta de Fortaleza é com base nas duas primeiras versões.

Além dos documentos oficiais referidos, Ana Maria também informou algumas fontes teóricas que tem utilizado como suporte para o seu planejamento: O trabalho do professor na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2012), As Cem linguagens da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil (HORN, 2004) e Projetos Pedagógicos na Educação Infantil (BARBOSA; HORN, 2008). Sobre essas referências, destacou:

Eu procuro suporte. Gosto muito de buscar apoio em algumas autoras brasileiras... Elas trazem muitas contribuições. É uma leitura mais para fortalecer a percepção da gente em relação à criança e à infância. Eu estou sempre dialogando com esses quatro livros. Tem outros que eu tenho como base para a questão da documentação pedagógica, de acompanhar o desenho da criança. Que são livros que vão dando... esclarecendo o entendimento da gente.

Este fortalecimento docente em relação à criança e infância é necessário, visto que “a professora articula sua base teórica a um fazer pedagógico sensível aos interesses das crianças” (BRASIL, 2016g, p. 45).

Ana Maria ressaltou a reflexão sobre a prática e a importância de a professora estar atenta aos interesses das crianças. Assim, afirmou: “Primeiro a gente vem com a reflexão da nossa prática, porque a gente necessita, e é partindo disso, das necessidades, do que as crianças apresentam que a gente vai buscando apoio”. Sua fala remete à ideia de Freire (2003) de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Também há aqui uma ideia de

⁸⁴ A professora informou que já participou de encontros mensais do Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC).

⁸⁵ Sílvia Helena Vieira Cruz é professora titular da FAGED-UFC e membro do grupo gestor do FEIC.

currículo coerente com as DCNEI (BRASIL, 2009a), em que as crianças são concebidas como o centro do planejamento.

Diferente do que expressaram Ruth e Cecília, Ana Maria hesitou ao falar o que pensava sobre letramento. Ela reconheceu que é algo “difícil” para ser conceituado. Contudo, anunciou uma concepção de que a criança compreende a função social da escrita:

Para mim, conceituar letramento, eu acho muito complexo esse termo pelo que ele traz, pelas leituras que já fiz, me traz muitas dúvidas e indagações. Mas o que posso tirar do que venho buscando é que a prática é como se fosse o sujeito... Ele entende, compreende a função social da escrita e da leitura, ele se apropria desse objeto de conhecimento que é a leitura e a escrita para fazer o uso diversos contextos em que vive. Compreender, entender que aquelas marcas escritas gráficas trazem alguma mensagem, embora não entenda que marcas são essas, mas tem essa compreensão social da escrita, mais ou menos isso.

A fala da professora trouxe elementos importantes acerca do conceito de letramento, como por exemplo, “compreensão, pelo sujeito, da função social da escrita”. Mesmo que esse sujeito não tenha domínio do código, ou seja, que ainda não seja “alfabetizado”, ele pode entender que a escrita tem uma finalidade em cada contexto. Sua explicação está coerente com as ideias de Soares (2012) e de Goulart (2006; 2014). Ao comentar sobre o sujeito que se apropria da escrita, também se torna coesa com as ideias de Baptista (2010; 2015; 2016).

Ao referir-se ao papel da professora no processo de letramento das crianças, Ana Maria destacou as funções de mediadora e organizadora das experiências expressando-se da seguinte forma:

O papel da professora eu não diria que é determinante, mas tem fundamental importância porque ela é quem possibilita as diferentes práticas para imergir a criança no ambiente que seja um ambiente de letramento. Então, ela é a mediadora, ela é quem planeja experiências significativas para que a criança possa adquirir esse conceito de conhecimento que é a escrita.

Sem dúvida, este papel exige formas de engajamento, como o que Ana Maria apontou anteriormente, como a formação continuada. Pelo que foi ressaltado pela docente, é um papel de responsabilidade. A professora como mediadora encaminha a perceber que “quando a educação é compreendida como formação cultural, a criança é considerada ativa e produtora de cultura, e o professor é mediador, valoriza a diversidade, a afetividade, a solidariedade, a brincadeira e a alegria” (BRASIL, 2016h, p. 59).

Diferentemente de Ruth, Ana Maria afirmou que a pré-escola não tem a função de inserir a criança no mundo letrado:

Não é inserir [introduzir a criança no mundo letrado], senão a gente estaria negando o que trazem [de casa e de outros contextos] e elas [crianças] trazem muitas coisas. Porque a realidade das nossas crianças hoje, embora seja muito pequena, mas elas já vêm de uma realidade, de um ambiente que se tem muito a questão da escrita. Elas adquirem esse conhecimento tanto na etapa anterior como a creche, como também no ambiente familiar, vive imersa, é muito presente a escrita.

Pelo exposto, a professora considerou a pré-escola como um espaço de continuação e ampliação dessa experiência com o mundo letrado porque “as crianças bem pequenas quando chegam à instituição de Educação Infantil, já têm uma experiência de mundo, um modo de ser, preferências e desejos” (BRASIL, 2016h, p. 22). Assim, a instituição pode e deve valorizar o que conhecem.

De tal modo, não se pode desconsiderar que “a criança já chega a instituições educativas em pleno processo de alfabetização e letramento” (SOARES, 2016, p. 342). Outros teóricos falam sobre a importância desse aspecto para facilitar o processo de letramento das crianças na Educação Infantil como Baptista (2010; 2015; 2016), Goulart (2006; 2014), Kramer (1985) e Corsino (2005; 2014).

Para Ana Maria, há sempre intenções pedagógicas a serem pensadas pela professora, que devem ser subjacentes a uma atividade ou brincadeira que venha a propor, como neste exemplo da amarelinha:

Então, assim brincamos de amarelinha. O que podemos explorar numa amarelinha? Desde a linguagem corporal, raciocínio lógico, é tanta coisa... a oralidade, a questão das regras, a criança em conflito respeitando a vez do outro, mas sempre eu falo ‘vamos brincar’, ‘vamos brincar’, disse como atividade. Porque para mim, a brincadeira é o meu principal apoio na prática com as crianças... Aí, posso escrever no quadro o nome “amarelinha” e falo “quem quer escrever o nome amarelinha?” E tem crianças que veem o nome no quadro e já escrevem. Eu possibilito isso porque também não posso negligenciar o direito delas de se apropriar do objeto de conhecimento, mas às vezes eu me sinto muito cobrada, fico preocupada com o andamento.

O seu relato evidencia um esforço em buscar respeitar as determinações das DCNEI (BRASIL, 2009), quando ressaltam que as interações e a brincadeira devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. Coerente com esta perspectiva, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016h) destaca:

As experiências da Educação Infantil acontecem através da organização de contextos que possibilitam evidenciar e significar, os quais muitas vezes ficam implícitos para as crianças, embora devam ser conscientes para o professor e sedimentados em propostas de intervenção pedagógica (p. 24).

A descrição do jogo da amarelinha indica uma preocupação da professora em incluir a escrita de forma significativa na prática que desenvolve com as crianças. Ah, de se cuidar, porém, para que aos momentos de jogos e brincadeiras não sejam atribuídos sempre essa finalidade, “pedagogizando” aquilo que é mais caro para a criança: o tempo de brincar!

Ao explicar que propõe “uma atividade em forma de brincadeira para as crianças, porém, quando os pais perguntam o que fizeram e elas [as crianças] respondem ‘nós brincamos’, eles não compreendem, esperando que tivessem feito atividade no papel”, Ana Maria revela a mesma preocupação que as suas colegas: que os pais e responsáveis pelas crianças possam imaginar que ela não fez “nada”! Essa ideia é reforçada no seguinte depoimento: “a família pensa que a professora não quer trabalhar se as crianças só brincam na pré-escola”. A família enxerga a brincadeira como passatempo, principalmente, para a creche, em que as crianças passavam o tempo brincando”.

Em sua opinião, há uma incompreensão dos pais acerca de como as crianças se desenvolvem:

Eles [os pais das crianças] não entendem que desde muito cedo, desde que nascem [as crianças], é um processo de aprendizagem e é onde mais se aprende. Eu vejo que a criança de 0 a 3 anos se desenvolve muito. Aqui, as crianças do Infantil 4 vem com repertório muito grande. A oralidade... Tem criança que vem com a oralidade bem desenvolvida... Os pais acham que o aprendizado da criança é uma folha no papel, é o que está no livro. Eles não reconhecem o desenvolvimento corporal, o desenvolvimento cognitivo através da brincadeira do faz-de-conta, da brincadeira de roda.

Ana Maria contou que já escutou de alguns pais, ao deixar as crianças na instituição, no início do ano: “é aqui que elas vão aprender? Ela vai começar a aprender?” “Agora ele vai aprender, vai para o Infantil 5”, o que, segundo ela, mostrou desconsideração com o trabalho que foi feito no Infantil 4, agrupamento em que trabalha.

É visível o seu despondimento com a expectativa das famílias em relação à pré-escola, que é a aprendizagem da leitura e da escrita. Certamente, as histórias de exploração no mundo do trabalho bem como a curta e, quase sempre, pouco feliz trajetória escolar contribuem para que esses atores sociais – pais e responsáveis pelas crianças - enxerguem a

pré-escola “como uma possibilidade de alcançar melhor posição social” (BRASIL, 2016j, p. 27).

A aparente falta de diálogo entre a professora e as famílias das crianças era o que parecia limitar a parceria entre elas. Os relatos se remetem a conversas e comentários que ouviu em ocasiões que não parecem ter sido pensadas para trocas de informações sobre a rotina da turma, o desenvolvimento das crianças, o papel da brincadeira.

A Proposta Pedagógica (FORTALEZA, 2017) do CEI considera articulação da instituição com a família e a comunidade baseada no contato diário além das reuniões. Ainda assim, há questões como as apontadas por Ana Maria, como a discordância de visões em relação à pré-escola que não são alcançadas. A elaboração da referida Proposta não envolveu as famílias no sentido da participação delas. Como que as famílias poderão entender melhor quais os objetivos da educação infantil para o agrupamento infantil quatro se a instituição que seus filhos frequentam não lhe envolveu no processo de elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica? Que teóricos da área de educação infantil tratam desse assunto? A relação da instituição com as famílias ainda é desafiante (BRASIL, 2016j).

Como professora da turma de Infantil 4, Ana Maria revelou sentir-se cobrada pelo CEI: “às vezes me sinto muito cobrada, e fico preocupada com o andamento... porque escuto que as crianças têm que sair do Infantil 4 sabendo as letras, por causa do Instrumental de avaliação do Infantil 5”. Observa-se, aqui, uma “cobrança em rede”: o primeiro ano do Ensino Fundamental cobra do Infantil 5 que cobra do Infantil 4”. Assim, as práticas pedagógicas vincular-se ao futuro e, dessa forma, “limitam o presente das crianças. (...) Desconsideram o significado dos anos de sua existência no tempo presente” (BUJES; HOFFMANN, 1991, p.124).

Apesar de revelar sentir-se pressionada, Ana Maria esforçava-se para pôr em prática uma rotina menos rígida que aquela desenvolvida por seus pares, principalmente quando as crianças queriam brincar e ela estendia o tempo da brincadeira. Ana Maria coordenava a rotina procurando dialogar com as crianças, revelando também uma postura sensível de escuta, atenta aos seus desejos e necessidades. Os exemplos a seguir atestam isso:

Duas meninas quiseram ficar brincando de comidinha mesmo na hora da roda. As que estavam na roda insistiam em contar as novidades: “Tia, deixa eu falar um negócio”. “O quê?”, perguntou a professora. “Nas férias, minha mãe vai viajar pra casa do meu Vô” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 24 nov. 2017).

Após o desjejum, as crianças disseram que ainda queriam brincar. A professora falou que brincariam um pouco mais e depois guardariam o material (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 28 nov. 2017).

A professora levou as crianças para o refeitório (desjejum). Observou que as meninas dançavam e falou que poderia colocar música na sala. A música que cantavam tinha conotação sensual. Na sala, a professora foi bastante clara ao dizer que não tinha a mesma música, mas que tinha outras que elas iriam gostar. “A minha mãe escuta essa”, “a minha também”, argumentaram as meninas. Meninos e meninas interagiram dançando de frente para o espelho e se divertiram ao som de cantigas de roda. Os que não quiseram dançar, preferiram desenhar (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 30 nov. 2017).

Ao retornarem à sala após o parque, as crianças pareciam muito ativas e expressaram desejo de movimentar-se, brincar e dançar na frente do espelho. A professora ia propor um relaxamento, mas colocou música e as deixou livres enquanto registrava a agenda, sem permitir que se excedessem. Uma menina pediu para desenhar e alguns a acompanharam (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 28 nov. 2017).

Depois que as meninas contaram as histórias a seu modo, a professora pegou o livro para contar. “Eu ouvi vocês, agora eu vou contar”, falou suavemente. As crianças fizeram barulho, quiseram se dispersar. A professora foi firme e reuniu o grupo. Leu o título e o nome da autora. “Tem a fotografia dela? Ela inventou essa história?” Perguntou uma menina. “Sim, ela criou essa história”, disse a professora lendo novamente o título. As crianças ficaram inquietas, a professora tentou que cooperassem para a história, pediu por favor, por gentileza. Não aconteceu a história lida pela professora, que respeitou a vontade das crianças de brincar mais um pouco. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 28 nov. 2017).

Nas situações exemplificadas nos extratos do diário de campo, citados anteriormente, Ana Maria resolveu ceder aos desejos e necessidades das crianças e não as submeter a exigências e posturas inadequadas, o que corrobora a ideia de que:

As práticas precisam ser sensíveis e levar em conta as suas curiosidades [das crianças], interesses e desejos, não perdendo de vista que as aprendizagens propiciadas por essas experiências devem contribuir para promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos” (BRASIL, 2016j, p. 29).

Sua forma sensível de coordenar as atividades possibilitava às crianças alterar a rotina. Mesmo em momentos que lhe pareciam difíceis, ela manteve firmeza e paciência, sem ser autoritária, “provando” que escutar as crianças não é proceder de forma “solta”, deixar as crianças entregues à própria sorte como pensam alguns professores acerca do construtivismo.

O diálogo que procurava estabelecer com as crianças contribuía para facilitar a autonomia de todos no espaço coletivo. Ana Maria tinha uma postura docente que aparentava serenidade e solidez, apesar de se perguntar se estava fazendo o que era certo:

Às vezes as minhas indagações são demais, porque quero entender, às vezes eu fico me cobrando. É uma luta para a gente essa angústia, às vezes penso que eu tenho que parar, a gente se torna chata às vezes porque vivo num ambiente diverso que cada um tem uma opinião e deve ser respeitada.

As conversas ao longo do dia, que não se restringiam à roda de conversa, estiveram claramente vinculadas à escuta da criança e à capacidade delas de fazer escolhas. Nesse sentido, a docente asseverou: “tem que haver uma escuta sensível mesmo”. Explicou, então, o papel que atribui à roda de conversa prevista na rotina:

Tem roda de conversa que eu acho o momento propício para ouvir as narrativas das crianças, onde elas se expressam, dão contribuições com impressões pessoais das coisas que trazem de casa, dos fatos do dia-a-dia, narrativas que vivem em casa e em outros ambientes ou passeio.

De forma similar às colegas Ruth e Cecília, Ana Maria destacou “a roda de conversa e a roda de leitura de história” como práticas essenciais na pré-escola. Assim, reforçou: “o que eu acho importante para que o ambiente seja considerado de letramento, partindo do que se constrói nessa rotina, são os momentos de roda de conversa e de leitura”. As fotografias 44 e 45 mostram dois momentos de roda de conversa na turma de Infantil 4:

FOTOGRAFIA 44: Roda de conversa nas cadeiras. FOTOGRAFIA 45: Roda de conversa no chão.



Fonte: arquivo de pesquisa.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Corroborando a ideia de que as crianças são potentes, “seus modos de falar são legítimos e fazem parte de suas bagagens culturais, de vida são modos de ler a realidade. É a partir desses modos de falar/modos de ser que o trabalho pedagógico deve ser organizado, de forma que tenha sentido para as crianças” (BRASIL, 2016e, p. 63), Ana Maria foi enfática: “eu luto para ouvir as crianças falarem, elas contam coisas da vivência delas como “professora, fui para o açude no interior”.

O recorte do diário de campo, a seguir, ilustra como acontecia a roda de conversa sob a sua coordenação:

A professora convidou as crianças para a roda de conversa. “Vou pegar minha cadeira, quem vem comigo?” “Eu!” Responderam as crianças. “Eu quero ouvir vocês, é só uma conversa”. “Eu acordei, andei de bicicleta, tomei banho e vim”. “Quando eu acordo, eu tomo leite na mamadeira, quando tiver assim (5 anos), eu vou largar a mamadeira”. “Eu já larguei, eu tomo vitamina”. “Minha mãe vai comprar”, diziam as crianças. A professora completou “existe a vitamina de fruta que fortalece o organismo e a que se compra na farmácia para abrir o apetite”. “A minha mãe faz suco de dinossauro”. Professora: “diga a receita”. Criança: “banana...”. A professora tinha uma postura de atenção e interesse para com as crianças (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 24 nov. 2017).

As crianças se manifestavam e a conversa acontecia. Ana Maria empenha-se em ser uma “professora responsiva”, isto é, sensível e que “compartilha o foco de atenção e de interesse da criança (BRASIL, 2016g, p. 64).

A relação de Ana Maria com as crianças se assemelha aquela de Ruth, no sentido de ouvir as crianças, como quem se desafia a adentrar no território delas. Isto é importante tendo em vista que: “ao conversarmos com as crianças, é necessário tentar enxergar o que dizem sobre o tema em pauta sob o ângulo de visão delas, isto é, ouvir além do que perguntamos, ir junto com elas para fora do tema e nos deixar surpreender com o que der e vier” (BRASIL, 2016d, p. 30).

Ao tratar sobre ouvir as crianças na roda de conversa, a professora também enfatizou o valor da oralidade para o letramento: “às vezes a gente foca muito na escrita, mas a criança lê pelos ouvidos, como diz naquele livro⁸⁶. A escrita é importante, mas a oralidade é o ponto inicial”. Aqui, mais uma vez, sua opinião se diferenciou daquelas apresentadas por Ruth e Cecília, que enfatizaram o trabalho com o nome próprio da criança como o ponto de partida para o trabalho com a leitura e a escrita.

A compreensão de Ana Maria acerca da oralidade parecia aceitar que:

Quanto mais a criança fala e expressa suas ideias, tanto melhor as formula para si própria no interior do seu pensamento e, conseqüentemente, para o outro. Daí a importância de escutarmos com atenção o que as crianças dizem, bem como estimulá-las ao uso da linguagem nas diferentes oportunidades que temos (BRASIL, 2016d, p. 25).

⁸⁶ A professora fez referência ao livro *O mundo da escrita no universo da pequena infância*, organizado por Faria e Mello (2012). A ideia enfatizada pela professora está contida no livro: “na Educação Infantil, ler com os ouvidos é mais fundamental do que ler com os olhos” (BRITTO, 1994).

A professora afirmou que em sua prática busca promover a participação das crianças na roda, conferindo-lhes autonomia durante a conversa: “também promovo esse momento de começar [a conversa na roda a partir] deles: “hoje quem vai direcionar a roda de conversa é a Ana. O que você tem para contar? Você quer apontar alguém para contar alguma coisa?”

Oportunizar as crianças a interação e o exercício da fala revela uma compreensão de linguagem como algo que as crianças necessitam, que elas “não recebem a língua materna pronta para ser usada, mas, ao nascer, penetram na corrente da comunicação verbal⁸⁷, e é nela e por meio dela que ocorre o despertar de sua consciência para os usos da linguagem” (BRASIL, 2016d, p. 21).

A roda de conversa promovida por Ana Maria consistia em momentos de falar com as crianças assuntos variados (trazidos pelas crianças e continuados por ela, iniciados por ela de acordo com os interesses das crianças ou temas que propunha a fim de enriquecer a linguagem delas).

Ela explicou que, como professora, pode organizar temas para enriquecer a conversa, como estratégia para fomentar o momento da roda:

Na roda de conversa a gente procura mesmo ouvir a criança, democratizar as falas. Mas, geralmente, eu lanço um tema, mostro uma imagem, deixo criar aquele ambiente de conversa. Às vezes, eu trago aquela caixa dos desenhos e pego um desenho deles e apresento aquela imagem. “Alguém sabe quem desenhou isso aqui? Vocês sabem?” E vou discutindo os elementos daquela escrita, a arte deles. Aí, alguém fala “professora vou buscar o meu”. É uma forma também de direcionar, não é nem direcionar, é de encaminhar dali da conversa, dar um fio para a conversa, deixar a conversa rodar.

De fato, não tem sido comum a conversa “rodar” na roda, como assevera Araújo (2017).

Em seguida, Ana Maria falou sobre a importância de haver recursos concretos para o ambiente ser estimulante para a leitura: “o ambiente de letramento precisa ter materiais que favoreçam o acesso da criança como livros, jogos, brinquedos preferidos da criança que facilitem a imaginação e a oralidade”. No depoimento seguinte, ela descreveu como usa alguns materiais:

Geralmente, nas rodas de conversa, quando eu costumo lançar o tema, eu trago uma leitura de imagem, coloco essa imagem e, partindo das conversas delas [crianças],

⁸⁷ A interação verbal é uma categoria teórica da linguagem utilizada por Bakhtin (BRASIL, 2016d, p. 20).

das falas, eu vou registrando as falas. Ou então, coloco uma música no cartaz. Junto com as crianças, também construo uma lista das brincadeiras preferidas, de brinquedos preferidos deles, vou pegando coisas que eles vêm trazendo. Faço um cartaz e coloco na parede e vou também preenchendo esse espaço com construções deles.

A prática de Ana Maria de fazer listas e cartazes com as crianças, a partir do que elas falam, escrevendo no papel, assumindo a função de escriba, ressalta uma importante função social da escrita: o registro das ideias, a lista de materiais, de brinquedos. Tais listas, ao serem construídas com as crianças, opõem-se “à apresentação de listas preparadas pela professora e que devem ser copiadas ou recitadas pelas crianças” e permitem explorar “exemplares de uma mesma categoria” (BRASIL, 2016g, p. 75).

Para ela, os materiais (livros, cartazes, jogos, brinquedos) ajudam a “despertar a curiosidade e possibilitam as buscas individuais”. Relatou uma das formas de organizar o material para dispô-los às crianças:

A gente tem muito material, tem momentos de roda de chegada que eu coloco na mesa como suporte. E, às vezes, eu coloco só o livro. Hoje eu vou receber as crianças com livros. Elas vão entrando, sentando. Lógico, tem alguns que se dirigem aos brinquedos. Os gostos são diferentes, mas consigo perceber que conseguem ficar muito tempo na mesa e interagindo com os livros. Observando que eles já sabem até a sequência, já gostam de estar pegando de prestar atenção no outro.

Embora os recursos no CEI fossem limitados, ou seja, em quantidade insuficiente, pouca variedade, a professora afirmou que há materiais e ressaltou como sentiu-se surpresa quando chegou ao CEI: “observei a literatura muito presente [nas salas da pré-escola], me surpreendi com muitos livros”.

Fazia parte do material com a professora podia contar os livros de Literatura Infantil, revistas e encartes de loja para o manuseio das crianças. Vale destacar que as revistas eram infanto-juvenis e científicas.

É interessante recordar que Ana Maria denominou a roda de história como “roda de leitura de histórias”. Ela relatou como propõe estes momentos:

Tem que ter acesso, eu costumo na sala sempre ter uma manta. Sempre que eu lanço essa manta no chão, é tipo como se fosse um convite para o momento da leitura e alguns [crianças] vêm. Tem dia que vem todos, tem dia que não vem nenhum, mas mesmo assim eles me demonstrando rejeição, eu sempre deixo os livros à disposição deles para que eles fiquem tendo contato com esse material.

A fotografia 46 representa o que foi relatado no trecho anterior, como a manta e os livros.

FOTOGRAFIA 46: Criança “lendo” sobre a manta.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Seu relato foi coerente com o que foi registrado no diário de campo, como indicam os extratos a seguir:

A professora anunciou a hora da história, estendendo uma manta no chão e duas almofadas, criando um ambiente. “Eu quero contar”, disse uma menina. A professora lhe entregou o livro e as crianças foram sentando. Outra criança expressou que também queria contar. A professora concordou e disse que no final ela mesma iria contar (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 24 nov. 2017).

A professora estendeu a manta no chão, no espaço do cantinho da leitura e convocou as crianças para a história. A professora iniciou devagar, organizando as crianças, explicando que precisavam se ajeitar, sentar direito e que o silêncio era importante. Escutou assuntos diversos das crianças e falou “agora vamos continuar a história”, referindo-se àquele momento. Explicou que trouxe alguns livros para a roda para que lessem as imagens e foi entregando às crianças. “Eu quero essa”, “tia, lê essa”, “tia, pega esse”, “professora, eu gosto desse livro”, “tia, qual é esse livro?” Manifestaram as crianças (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 30 nov. 2017).

Nos dois trechos destacados, verifica-se elementos marcantes que faziam parte da roda de leitura de história: o papel da professora de convidar e ajudar as crianças a sentar e entender o silêncio necessário para ouvir a narrativa; a escuta, sem repressão, dos assuntos que surgiam na roda; a calma e a firmeza da professora ao coordenar o momento; e o interesse pelos livros que as crianças manifestavam. Tudo isso parece estar em consonância com a ponderação subsequente de que é necessário criar o “clima” para a história:

É importante dedicar tempo para prepará-las [crianças] e para orientá-las durante a leitura. Antes de começar a ler, é importante instaurar um tempo para criar o contexto. Trata-se de ajudar as crianças a pensarem no que será lido, a criarem expectativas e a formularem perguntas” (BRASIL, 2016g, p. 70).

A fotografia 47 mostra um momento da professora lendo para as crianças e segurando o livro de modo que elas pudessem apreciar as imagens:

FOTOGRAFIA 47: Professora lendo história na roda.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Assim como fizeram Ruth e Cecília, Ana Maria também mencionou a leitura de imagens como uma prática voltada para o letramento das crianças: “vejo-as [crianças] pegando o mesmo livro e se apropriam da postura do adulto, daquela leitura de imagem. Vão se apropriando do texto que ouviram para poder contar a história e contar, fazer a leitura de acordo com as imagens”.

Semelhante à prática de Ruth, Ana Maria ressaltou que gostava de introduzir histórias na “roda” e falar sobre elas junto às crianças. A discussão sobre as histórias foi uma prática presente nos dias observados. Discutir histórias, falar sobre personagens ou fatos das narrativas fazia parte dos assuntos conversados com as crianças. As crianças participavam interessadas, mostrando conhecer os livros pelos títulos e os personagens, pelo que faziam e por suas características.

A suavidade de Ana Maria ao entregar os livros para as crianças, a ênfase às capas dos livros como algo funcional, a identificação das histórias pelo título e a “permissão” para as crianças brincarem com os livros são características que estavam presentes em sua prática, que também a distinguem de suas colegas. O fragmento a seguir é emblemático desta ideia:

“Você gosta desse livro?” Perguntou a professora a uma menina que o folheava. “É A casa sonolenta”, respondeu. “Você pode contar pra mim?” Pediu a professora. “Eu já li a casa sonolenta”, falou a menina. A criança leu, do seu modo, o livro, passando as páginas. Depois a professora auxiliou na leitura do texto “vamos ler o texto?” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 05 dez. 2017).

A fotografia 48 é ilustrativa da nota de campo anterior:

FOTOGRAFIA 48: Professora incentivando a leitura das crianças.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ana Maria fez questão de ressaltar que faz parte da sua prática o “propósito” de promover, junto às crianças, o cuidado com o livro e que já compartilhou esta ideia com as outras professoras. Relatou que a experiência iniciou com a turma do ano anterior, a qual considerava numerosa, com 20 crianças, onde havia identificado muito “a questão de rasgar o livro”:

Era muito conflito, usavam [crianças] os livros como objetos para bater no outro, rasgar, essas coisas. Aí, eu dizia “hoje, a gente vai sentar e consertar os livros”. Todo um processo de abraçar os livros, vamos sentir o cheiro do livro. Aí, pegava o durex e ia consertar. Aí, elas mesmas diziam “professora, alguém rasgou esse livro”, “professora, o livro tá no chão”, “professora, a menina tá pisando em cima do livro”, “fulano rasgou”, “fulano puxou o livro”. Já tinham esse cuidado. Então, já iam se cobrando entre si e vi que isso teve muito sucesso.

Por meio desta exposição, Ana Maria aborda a questão do livro como material de consumo, que se desgasta com o tempo e que, constantemente, necessita ser repostado. Ela apresentou outro elemento novo, observado apenas em sua prática, o cuidado com o livro no processo de letramento das crianças. “Ainda que as crianças possam estragar os livros inadvertidamente ou, quando bebês, por ainda não estarem familiarizadas com o objeto livro, é importante que aprendam a cuidar para que outras pessoas possam também usufruir da leitura” (BRASIL, 2016i, p.72).

Outro aspecto que se ressaltou na prática de Ana Maria foi a oferta de histórias para ouvir no aparelho de som. Esta prática parecia ser apreciada pelas crianças, como mostra o trecho a seguir.

Após o parque, a professora propôs um instante de relaxamento com as crianças sentadas nas cadeiras, com as cabeças apoiadas nas mesas. Colocou no aparelho de som uma história. Enquanto as crianças ouviam, organizou a sala e fez as agendas. “Vocês gostaram dessa história? Qual é o título?” Indagou ela. “Chega, eu fiquei com sono”, disse uma menina. “É porque você relaxou.” Respondeu a professora,

que disse: “O nome dessa história é João e o pé de feijão”. “O que aconteceu com a vaquinha?” Perguntou ela. “Tinha um gigante que comia criançinha”, falou uma menina. A professora auxiliou as crianças a fazerem um reconto oral da história (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 24 nov. 2017).

Ela se utilizou deste recurso como mais uma forma de proporcionar o contato com histórias. Instigou as crianças a pensarem sobre a história e introduziu uma discussão. Cabe ressaltar o incentivo ao reconto oral da história. A prática do reconto permite às crianças contar a história de acordo com a maneira delas, com as palavras delas. Esta prática possui relação com a oralidade letrada (KLEIMAN, 2001; 2016). O reconto também faz parte das práticas discursivas e orais (CORSINO, 2014).

A despeito do “sono” manifesto por uma criança diante da audição da história no aparelho de som, conforme o trecho supracitado, parece que a atividade do reconto da história “João e o pé de feijão” conseguiu envolver mais a turma que solicitou:

“De novo, porque a gente gostou”, pediu uma menina. A professora colocou novamente o áudio e disse que verificassem se aconteceu mesmo da forma que contaram. “A gente vai ver se o que aconteceu na história é o que a gente conversou aqui. Se o pai morreu, o que a galinha fazia, se ele vendeu ou trocou a vaca...”. Após ouvirem, a discussão continuou. “Ele fez foi vender a vaca”, “ele vendeu e comprou um saco de feijão”, “ela jogou pela janela e nasceu um pé de feijão”, “aí, tinha o gigante e uma gigante”, “ele disse: eu tô sentindo cheiro de criança” (imitando a voz do gigante). A professora explicou que não podiam ver a história, mas podiam imaginar, afirmando o que uma menina falou (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 24 nov. 2017).

Cabe ressaltar que Ana Maria convidou as crianças a imaginar a história, fomentando a criatividade. É importante entender que “a imaginação é uma experiência de linguagem que deve ser não apenas preservada, mas também incentivada no espaço da Educação Infantil” (BRASIL, 2016d, p. 33). A fotografia 49 retrata esse momento de relaxamento e de ouvir histórias:

FOTOGRAFIA 49: Crianças relaxando enquanto ouviam história no aparelho de som.



Fonte: arquivo de pesquisa.

A docente demonstrou acreditar que o objetivo do trabalho com a leitura e a escrita e o objetivo da Literatura Infantil estão bem próximos. Para ela, “o objetivo é ampliar o repertório de histórias e contos infantis e possibilitar à criança esse mundo imaginário. Da Literatura Infantil ela [a criança] se apropria de muita coisa para incrementar no jogo simbólico dela”. A afirmação de Ana Maria indica a sua percepção de que a Literatura Infantil exerce influência na imaginação e na brincadeira de faz de conta da criança.

O ponto de vista da professora é coerente com os referenciais desta pesquisa, que consideram que a Literatura Infantil abre as portas para a imaginação e permeia a brincadeira, e permite a relação entre letramento e brincadeira (KISHIMOTO, 2013). Sua visão remete ainda à importância do letramento literário na infância e na Educação Infantil, em que a literatura “se abre ao imaginário e à brincadeira” (CORSINO, 2014).

O convite feito por Ana Maria para ouvir histórias se assemelha a uma forma de leitura prazerosa. Para Soares (2012), letramento também consiste em ler como fonte de prazer. A literatura como fonte de prazer entra em consonância com “práticas de leitura que permitam a fruição, a brincadeira, o trânsito pelo mundo ficcional, a narrativa” (CORSINO, 2014).

A criança com síndrome de Down também participava das experiências junto com a turma, o que revela o esforço da professora em envolver todo o grupo.

Ana Maria promoveu experiências que envolveram a dramatização de histórias, a música e a brincadeira de roda. Ela trouxe histórias cantadas e propôs às crianças, mediante o convite “vamos brincar”. Os recortes servem de exemplo:

A professora introduziu o livro “Parece, mas não é”, explicando que continha várias histórias. Falou o nome da autora e que ela também mora em Fortaleza. Combinou que contaria a história “Vamos passear no bosque” e depois cantariam. As crianças logo começaram a imitar a voz do lobo e a professora organizou a brincadeira, pedindo que afastassem as cadeiras e dizendo que quem quisesse poderia ser o lobo. A turma vivenciou a brincadeira em forma de roda, enquanto os meninos, um por vez, ficavam num canto da sala fazendo a voz do lobo (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 24 nov. 2017).

A fotografia 50 mostra a brincadeira relatada na nota anterior.

FOTOGRAFIA 50: Crianças brincando após a história “vamos passear no bosque”.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Algumas práticas desta professora relacionadas às histórias envolviam também as crianças da creche, proporcionando o acesso delas a uma experiência com a Literatura Infantil, conforme relato a seguir:

Eu recebo outras crianças no horário da sala, geralmente, é o horário do parquinho dos menores e, às vezes, entram na sala. Já vêm com certo desejo por que já conhecem, já tem uma vivência porque, às vezes, quando é roda de história, eles estão presentes quando coloco uma roda musical, eu boto música no som. Eles estão lá, eles se sentem atraídos e ficam lá. Entram e as coisas estão lá, tem essa interação. E muitos deles já vivenciam essa prática que vem acontecendo no [infantil] 4.

Algumas crianças das turmas de Infantil 2 e Infantil 3 ficavam curiosas e entravam na sala da turma de Infantil 4 para ver e participar de momentos de história ou de música. Quando olhavam da porta, Ana Maria as convidava para entrar. Há um registro de uma situação ilustrativa desse fato:

As crianças do Infantil 4 logo começaram a imitar a voz do lobo e a professora organizou a brincadeira, pedindo que afastassem as cadeiras e dizendo que quem quisesse poderia ser o lobo. Algumas crianças do Infantil 3, que estavam no parque, ouviram o barulho que vinha da sala (das crianças falando de lobo e das cadeiras sendo afastadas) e pareceram ficar atraídas por essa movimentação. A professora as convidou para entrar na sala, algumas sentaram para ver o que se passava e outras se uniram à brincadeira “vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem” que estava acontecendo na sala. Depois saíram para o parque (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 28 nov. 2017).

Seu gesto parecia inspirar as crianças com quem trabalhava, que pareciam estar habituadas a receber as outras crianças de outras turmas e conviverem. Sem dúvida, na instituição, as crianças “interagindo com outras crianças e com professores em um contexto de qualidade, propiciar-lhes-ia experiências variadas, cabendo ao professor observar e incentivar as iniciativas das crianças, incluindo-as em seu plano didático” (BRASIL, 2016h, p. 31).

A proposta do desenho relacionado às histórias lidas também fazia parte do trabalho de Ana Maria relacionado ao letramento. Assim como se observado em outras situações, também havia um esforço para que os interesses das crianças fossem respeitados. Ela também juntava a escrita do nome das crianças ao desenho, como indica o registro subsequente:

Depois da história do lobo seguida de brincadeira coordenada pela professora, ela propôs o desenho da história no caderno, reunindo as crianças na mesa: “Agora a gente vai representar com desenho a história, a gente vai desenhar a história”. Uma criança falou: “eu não sei fazer lobo”. “Tem que colocar do jeito que você sabe”, incentivou a professora. Ela traçou uma linha reta para a escrita do nome das crianças nos cadernos e os entregou a cada criança. As crianças faziam seus desenhos enquanto ela entregava as fichas do nome “Alguém sabe de quem é esse nome? Qual é a primeira letra?” Um menino não quis fazer o desenho, pois se interessou em fazer um castelo com blocos. “Tia, olha o meu castelo, mora uma princesa e eu sou o rei”. O menino com síndrome de Down também não aceitou o caderno, permaneceu brincando com um balde de brinquedo, junto às crianças na mesa. O restante da turma terminou o desenho e o nome, optando por brincar até a hora do parque (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 24 nov. 2017).

A fotografia 51 mostra o desenho feito por uma criança após a proposta da professora.

FOTOGRAFIA 51: Desenho feito por uma criança no caderno e tentativa de escrita do nome na linha.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ana Maria é a professora encarregada pela utilização do caderno na turma, geralmente, destinando-o ao desenho, pelas crianças, a partir das histórias com livro ou com áudio.

Para a escrita do nome, pelas crianças, ela traçava uma reta, com uma régua, na parte inferior da folha do caderno ou do papel sulfite e a entregava junto com a ficha do nome para as crianças. Ainda sobre o trabalho com o nome próprio das crianças, opinou sobre o uso da borracha e possíveis “erros” das crianças: “não costumo trabalhar com a borracha para não

causar bloqueio na escrita das crianças”. Agia com elogios diante da escrita delas (mesmo com rabiscos) e tendo paciência com o processo de cada um.

Diferente de suas colegas, não realizou atividades com as crianças voltadas exclusivamente para a escrita do nome próprio e para a memorização das letras do alfabeto. A escrita do nome estava aliada à proposta do desenho.

Ana Maria foi a única professora que não utilizou o recurso dos “desenhos prontos” nem o “livro didático” em sua prática.

Além das histórias com o uso do aparelho de som, Ana Maria proporcionou a escuta de música (músicas infantis e música instrumental). O recurso utilizado por ela foi um aparelho de som com pen drive e CDs. No recorte, a seguir, a música aparece com a finalidade de “acalmar” as crianças, semelhante ao que foi observado na prática de Cecília. No entanto, a coordenação da atividade, por Ana Maria, pareceu mais instigante:

Após o parque, as crianças sentaram nas cadeiras para relaxar, enquanto a professora massageou-as nas costas, ouvindo a música “Era uma vez” (Sandy e Junior). Pareciam gostar da sensação do toque. A professora avisou que ia repetir a música pedindo aprovação da turma “posso colocar de novo? Vamos ouvir a letra dessa música?”. “Sim”, concordaram. “Sim, é de Deus”, falou uma menina. As crianças fizeram pedidos: “tia, bota a da Chapeuzinho”, “eu quero a do menino do pé de feijão”. A professora respondeu, dizendo que poderia colocar as duas histórias depois da música (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 30 nov. 2017).

Com o aparelho de som, as crianças que conheciam as possibilidades de uso desse recurso, pediram uma história. Outra criança fez a “leitura” da música, relacionando-a a “Deus”, talvez pelo que a sua mensagem suscitava, pois a letra falava de amizade.

Após a atividade de audição da música supracitada, a roda se estendeu com uma nova proposta de Ana Maria, novamente em tom de brincadeira para as crianças adivinharem os sons que iam sendo ouvido no aparelho de som, conforme indica o trecho a seguir:

A professora propôs uma sequência de sons para as crianças adivinharem. “Gato” (miado). “Tem que dar carinho”, “bebe mingau”, “tem que arrumar a caminha”, “tem que dar ração”, “tem gato que mama peito”. As crianças não apenas responderam quem fazia o “som”, mas trouxeram ideias a respeito dos bichos e tipos de barulhos. Algo semelhante ocorreu com o som de cachoeira e outros que se seguiram: buzina, palmas, avião, bichos, bebê (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 30 nov. 2017).

Em meio a essa experiência de percepção dos sons, Ana Maria inclui um novo portador de texto, o dicionário:

A professora disse que tinha um dicionário, procurou e leu o significado da palavra cachoeira. Havia algumas ilustrações e as mostrou às crianças. “Não é uma história, é um dicionário”. “Cachoeira é uma queda d’água em um rio”. A leitura do significado de algumas palavras no dicionário enriquecia a conversa (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 30 nov. 2017).

A fotografia 52 mostra o uso do dicionário pela professora:

FOTOGRAFIA 52: Professora utilizando o dicionário com as crianças.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Vale ressaltar que outras ocasiões, Ana Maria também já havia utilizado o dicionário com as crianças, como no episódio, a seguir, em que explorava a história cantada da serpente:

A professora anunciou e pegou o dicionário para ver o significado de “morro”. Questionou a letra inicial, escreveu na lousa. Explicou que o dicionário é em ordem alfabética. Procurou o significado de serpente. “O dicionário diz que serpente é uma cobra”. As crianças desenharam e mostraram seus desenhos, falando sobre eles (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 05 dez. 2017).

O dicionário foi uma novidade na turma que Ana Maria fez questão de explicar como foi introduzido:

Eu acho muito interessante usar o dicionário com eles com as crianças. Achava que não fazia sentido. Já trabalhei no 2º Ano dois, anos seguidos, e essa questão é mais forte de letramento e alfabetização. E na escola particular é uma cobrança muito grande. O uso do dicionário era fundamental, a gente usava constantemente: “professora achei essa palavra”. E no dia seguinte, vinham com uma palavra difícil para perguntar. Era bem interessante. E no Infantil 4, achei que não fosse possível, mas um dia eu trouxe, falei o que era. Mostrei o material escrito “gente esses livros...”. Trouxe três dicionários e fui falar o que era um dicionário, para que serve e tudo. Eles mesmos falam “professora, olha no dicionário, olha no livrinho”, porque é o momento deles também já despertarem para isso. E falo para eles que com celular na mão a gente pesquisa tudo na Internet.

Na visão de Ana Maria, a prática do dicionário pareceu ter sentido para as crianças, viabilizando um contato com o este tipo de leitura do significado de uma palavra, em que o uso estimulou conversas e reflexão sobre a própria língua, constituindo uma experiência leitora e cultural das crianças. A contribuição do uso do dicionário da Educação Infantil está em oferecer uma experiência com este gênero de maneira contextualizada e que permita a ampliação de vocabulário e de sentidos.

Ana Maria foi a única professora, dentre as três, que participaram desta pesquisa, a ressaltar a importância da música na pré-escola como algo valoroso dentro da rotina. Ela chamou de rodas cantadas o tempo de cantar com as crianças:

Tem as rodas cantadas, onde as crianças apresentam as músicas de seu interesse, suas músicas preferidas, elas pedem para repetir determinadas músicas, trazem do seu repertório de fora da escola, já vêm com repertório musical. E aí é onde a gente entra e amplia esse repertório das crianças, apresentando outras músicas.

Neste relato, destacou o papel da professora como pessoa mais experiente para ampliar o repertório musical e cultural das crianças. Sua fala sugere o valor da também a interação entre a professora e as crianças e o seu reconhecimento de que a criança possui saberes prévios. As imagens 53 e 54 mostram 3 momentos distintos em que Ana Maria ofereceu experiências com música para as crianças.

FOTOGRAFIA 53: Crianças brincando de roda.



Fonte: arquivo de pesquisa.

FOTOGRAFIA 54: Crianças cantando na roda.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ana Maria estabeleceu uma ligação entre a música e o letramento, como algo que pode fazer parte da construção da escrita:

Trago as letras de música, gosto de colocar para a turma. Às vezes quando tenho tempo, eu gosto de construir a escrita junto com a criança. Particularmente, eu não trago essa escrita já pronta, impressa, justamente para mostrar para elas que essa é a função da escrita, é representar o pensamento, é representar a fala. E aí, eu penso

que a música, a musicalização, também é importante nesse processo, principalmente, quando é algo novo que a criança gosta, quando é algo do interesse dela, quando ela demonstra vontade por aquilo ali.

A professora narrou nesse trecho sobre experiência de escrever para as crianças a letra de música, de modo que ficou evidente uma forma de familiarizar a criança com a escrita partindo de um texto oral que pode ser cantado na “constituição de contextos lúdicos” (BRASIL, 2009c). Junto a esta prática, expressou que a música pode ser uma aliada no letramento das crianças, no esforço de promover a interação das crianças com a linguagem musical (BRITO, 2003).

Diferentemente de suas colegas, Ana Maria afirma identificar uma estreita relação entre letramento e brincadeira:

Tem que ter muitas brincadeiras. Porque na brincadeira, a criança dá significado a muitas coisas, ela se apropria de objeto e ali ela já dá o significado que não é o significado que o objeto tem para gente, mas para criança, ela já dá outro significado construindo diferentes possibilidades e eu penso que isso é muito importante na construção do letramento. A criança que desenvolve através dos jogos simbólicos a oralidade e a imaginação, ela tem uma facilidade de se desenvolver com relação à leitura e a escrita, não só nessa linguagem, como nas diversas linguagens que as crianças apresentam.

A concepção de brincadeira que se revela no discurso da professora parece coerente com as ideias de Vigotski (2007) sobre jogo simbólico. De fato, a brincadeira livre possibilita à criança entrar no mundo imaginário, resolver conflitos reais trazendo para a brincadeira, interagir com outras crianças, trocar pontos de vista diferentes.

Assim como Ruth, Ana Maria também expressou insatisfação com a “pedagogia de resultados” da rede pública municipal em que trabalha, ao se referir à brincadeira:

A brincadeira é a principal atividade da criança e eu a tenho como apoio nas minhas práticas. Ela tem fundamental importância, totalmente importante para o desenvolvimento das experiências junto às crianças, não adianta ser tudo rígido para crianças para se obter um resultado.

A postura defendida pela professora neste relato e em outros momentos de conversas informais foi de respeito às crianças em sua necessidade de brincar na pré-escola: “a brincadeira é delas, é da natureza delas, é na brincadeira que ela vai se desenvolver, eu parto de isso aí”. Observa-se que Ana Maria entende a brincadeira como algo “natural”, inato nas crianças, certamente, na intenção de defender esse direito, entretanto, brincar não é natural, pois posto que também resulta de aprendizagem (VIGOTSKI, 2007).

O papel assumido por Ana Maria nos momentos de brincadeira é coerente com o seu discurso de defesa do direito da criança de brincar na pré-escola. Isso pôde ser constatado na sua disposição para brincar e organizar a sala de forma criativa, dispor os materiais, prever um tempo na rotina para a brincadeira. Além disso, tornava-se evidente quando a professora apreciava as brincadeiras iniciadas pelas crianças e a ela se dedicava como indica o relato a seguir: “Você acredita que eu me encanto com as crianças no faz de conta, botando o tempero na comida?”

Com o propósito de organizar os “cantinhos” e favorecer o faz de conta, havia constante modificação do espaço da sala, com novos arranjos das mesas e cadeiras, que sempre estavam arrumados de uma forma diferenciada. Ana Maria fazia tais mudanças em prol da brincadeira, diferente da prática de Cecília, cuja organização parecia visar mais para atrair as crianças para as atividades. Mais um recorte detalha o momento:

A sala estava organizada em cantinhos. A professora disponibilizou materiais diversos nas mesas para que as crianças pudessem escolher: faz de conta (com panelinhas, garrafas pet, vasilha com água, recicláveis); jogos (quebra cabeça, dominó); blocos (blocos e peças de montar no chão); leitura (livros e almofadas sobre a manta); desenho (papéis, lápis de cor, canetinha, lápis grafite, incluindo a lousa); recorte e colagem (encartes publicitários de loja, cola e tesoura); e uma mesa com massa de modelar. “Eu tô fazendo o café”, “tô fazendo suco de limão”, falaram as meninas no faz de conta. “Você me ensina a receita desse suco de limão?” Interagiu a professora. “Sim, água, pimenta...”, respondeu a menina. “Eu vou fazer uma cobra”, disse um menino com a massinha. “Eu vou fazer um cinema”, falaram dois meninos mexendo nas cadeiras. A professora circulou pelos cantinhos, conversou com as crianças, incentivando as brincadeiras. “Vai começar o filme, venha”, disse a professora, convidando uma menina que pareceu mais tímida. “Você quer vir para o cinema dele?” (feito com cadeiras), insistiu com cuidado. “Silencio que a gente tá no cinema”, disse o dono da brincadeira, que vai até a “cozinha” fazer a pipoca e disse “essa pipoca é pra nós, né, tia?” Brincava satisfeito. (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 05 dez. 2017).

Ana Maria se esforçava em observar as crianças brincando, interagiu com elas e as auxiliava em várias situações, na lousa, nas atividades de recorte, leitura e desenho. Sua postura reforça a ideia de que como professora, na Educação Infantil, sem “dar aula”, é possível “mediar as vivências, as aprendizagens das crianças pelo arranjo de seu contexto cotidiano na unidade de Educação Infantil, de modo a apoiar as interações e as atividades lúdicas das crianças” (BRASIL, 2016h, p. 27).

A fotografia 55 ilustra um momento de brincadeira de faz de conta.

FOTOGRAFIA 55: Crianças brincando de fazer o almoço.



Fonte: arquivo de pesquisa.

A disposição de Ana Maria para brincar com as crianças também é um aspecto importante observado na prática de Ana Maria que precisa ser destacado, pois “conviver com as crianças nesse ambiente [espaços de Educação Infantil] exige que o professor ou professora desenvolva sua capacidade de brincar, no sentido de participar das brincadeiras, sempre que julgar pertinente ou que for convidado pelas crianças” (BRASIL, 2016c, p. 73).

Também a preocupação com os materiais disponíveis para que as crianças pudessem realizar suas atividades, como desenhar, era constata na prática de Ana Maria, conforme afirma: “sempre tem que ter material disponível, onde elas [as crianças] podem estar interagindo com a escrita, seja desenho, rabiscos, garatuja na lousa, com papéis nos cantinhos, eu tento possibilitar esse tipo de prática para que se sintam convidadas”. Assim, compreendia que as crianças poderiam brincar com a escrita e com o desenho. A fotografia 56 mostra um momento de desenho das crianças.

FOTOGRAFIA 56: Crianças desenhando livremente.



Fonte: arquivo de pesquisa.

A ideia da professora de que as crianças podem brincar com o a escrita e com o desenho está coerente com a ideia de KRAMER (1985) sobre construir autoconfiança com algo que fazem (desenho e escrita) com apoio da professora. Também essas ações, escrever e desenhar, fazem parte da brincadeira e são essenciais para o desenvolvimento da linguagem

escrita (KISHIMOTO, 2013). A fotografia 57 mostra um menino brincando de escrever uma carta na lousa:

FOTOGRAFIA 57: Criança brincando de escrever uma carta na lousa para sua mãe e para a coordenadora do CEI.



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ana Maria demonstrou compreender que a relação da criança com a escrita aparece na brincadeira, quando utiliza a escrita para brincar, representando uma utilidade, como no exemplo que relatou a seguir: “já presenciei crianças em diferentes ambientes com práticas que remetem ao letramento, crianças lendo. Certa vez, eu tava no médico e vi uma criança simulando fazendo a receita no faz-de-conta, também tem isso nas brincadeiras”.

Nessa perspectiva, a professora realmente parece compreender que “as crianças vão aprendendo os sentidos da leitura e da escrita, vão brincando de ler e escrever e vão se colocando no lugar de leitores e produtores de textos escritos” (BRASIL, 2016g, p. 46).

Ainda refletindo sobre a escrita, Ana Maria demonstrou entender que a criança passa por momentos de descoberta da escrita e suas funcionalidades:

Quando eles [as crianças], por iniciativa própria, buscam “professora, me dê a canetinha do quadro, não tem lápis ali”. Às vezes, a gente recolhe [o pincel para quadro branco], bota no armário e [as crianças] reclamam “não tem lápis ali, eu quero fazer isso”. Querem fazer uma carta para um parente para um colega, citam nomes. No decorrer do ano, fazem isso com frequência, fazem as cartinhas. Eles escrevem, embora essa escrita não seja convencional. Apropriam-se de uma letra que já conhecem, letras do nome. Às vezes, são garatujas mesmo, rabiscos, marcas que eles usam, que é não convencional, para representar aquilo que eles desejam e já sabem que ali estão representando sentimento.

Dessa maneira, ela expressa a relação entre letramento e afetividade. Desse modo, com as crianças no contexto da Educação Infantil, o letramento não acontece afastado dos sentimentos, porque amplia as formas de expressão. As emoções das crianças são respeitadas e unidas às práticas, o que exige sensibilidade e conhecimento da professora para lidar com

esta especificidade. Confirmam essa dimensão afetiva Freire (2006), Nunes (2014), Kramer, Nunes e Corsino (2011).

Assim como suas colegas, Ana Maria também se ressentia da impossibilidade de uso da biblioteca:

De vez em quando, a gente levava as crianças pra sala de leitura. É um projeto que têm demonstrado resistência na instituição. No caso do turno da tarde, o espaço é virado para o sol e tem a questão da quentura e pela manhã, devido lá seu espaço aberto, tem muito a questão da sujeira. E precisa da contribuição das meninas que zelam, e aí, é onde a gente encontra uma resistência maior.

A professora admitiu a dificuldade da instituição para prosseguir com a manutenção de um espaço que, junto à brinquedoteca, poderia favorecer a experiência das crianças com o letramento. Ela confessou:

Eu acredito que terminou o ano com aquele ambiente todo... não sei nem como foi que ficou, porque diminuiu uma funcionária e com a demanda da construção da Proposta Pedagógica do CEI nós relaxamos nesse projeto... tem esse ponto negativo. É um desejo da coordenadora conseguir com os gestores pra fechar [o espaço da biblioteca] e colocar o ar condicionado lá porque é um espaço bom.

Observa-se que tal como Ruth, Ana Maria também foi porta-voz do desejo da coordenadora do CEI, de melhorar o ambiente da biblioteca. Considerando que “os professores, os profissionais da biblioteca, os gestores, enfim, os diferentes mediadores de leitura do contexto escolar são aqueles que detêm o poder de fazer o livro circular” (BRASIL, 2016i, p. 44), cabe, então, aos adultos proporcionar o contato das crianças com os livros.

Ao continuar tratando sobre o ambiente em relação ao letramento, a professora informou também que no ambiente da sala da turma de Infantil 4 “precisa ter também as produções individuais e coletivas das crianças”. Vale lembrar que durante as observações realizadas por ocasião do trabalho de campo desta pesquisa, não havia produções das crianças afixadas nas paredes da sala cujo espaço era limitado.

Contudo, uma situação foi registrada em que, por iniciativa própria, as crianças quiseram colar figurinhas de encartes de loja na parede: “as crianças pediram à professora para colar os recortes na parede da sala e na parede externa, de frente para a sala. Fizeram isso e foram brincar no parque. A funcionária da limpeza arrancou tudo quando as crianças foram brincar” (NOTAS DE CAMPO, INFANTIL 4, 05 dez. 2017). A ação da zeladora foi arrancar as figurinhas da parede para manter o ambiente “limpo”, quando as crianças já haviam ido para o parque. Talvez tivesse visto o gesto das crianças como uma ação sem importância. A

fotografia 58 é representativa de um momento desses em que uma criança tenta “marcar” seu espaço:

FOTOGRAFIA 58: Criança colando figurinhas na parede



Fonte: arquivo de pesquisa.

A interferência externa no trabalho da professora foi percebida no gesto da funcionária, cuja atitude revelou uma descomunhão com o trabalho docente e limitações em relação ao trabalho dela com as especificidades da instituição de Educação Infantil.

Ana Maria comentou este fato e sobre a ação das crianças em querer apropriarem-se do espaço da instituição, para além da sala. Ela refletiu sobre a situação da atividade de recorte e colagem:

Às vezes aquele espaço se torna pequeno e eles querem explorar o máximo e deixar essa marca, eles disseram “professora, não tire não viu”, eles dão essa ordem. Eles gostam muito de fazer isso. Uma vez aquele armário verde terminou todo colado, a zeladora ficou enfurecida, mas precisa entender essa questão das concepções.

A professora mostrou empatia com as zeladoras:

Com relação às zeladoras, algumas que desempenham esse trabalho elas têm muito pouca formação, geralmente não têm o Fundamental completo. Então cabe a nós professores, enquanto educadores trazer esse grupo para discutir também essas concepções nas nossas formações. A coordenadora já trouxe em alguns momentos de formação. A gente até entende. Geralmente no início do ano, no primeiro encontro elas participam na primeira formação em contexto, que foi em maio sobre a organização dos espaços, a coordenadora incluiu-as, teve um momento com elas e no primeiro encontro do segundo semestre elas também participam.

Seu depoimento mostrou a necessidade de que todos os profissionais da instituição deveriam conhecer mais sobre as especificidades da Educação Infantil e terem conhecimento da proposta pedagógica.

As práticas de Ana Maria evidenciaram o papel da professora de diversificar e promover as experiências de leitura na pré-escola.

Ela enfatizou que “o objetivo de se trabalhar leitura e escrita na pré-escola é questão da formação do leitor, do sujeito leitor, é despertar a curiosidade da criança para esse mundo letrado no qual ela está inserida”.

Ana Maria afirmou que teria mais propriedade para falar da sua turma da tarde, onde está mais presente do que a turma da manhã. “Tenho mais experiência na turma da tarde [também de Infantil 4]. Com as crianças da manhã, eles também demonstraram muita apreciação com relação à Literatura Infantil e a demanda de textos que a gente oferecia”.

Mesmo assim, conseguiu identificar as preferências das crianças em relação aos gêneros textuais, destacando o que percebeu ser mais apreciado pelas crianças:

A questão dos gêneros textuais que eu vejo que tem mais aceitação são os contos de fadas, até histórias mais antigas. Às vezes, a gente pensa que caiu em desuso. As crianças sempre se sentem curiosas, sempre que eu trago, elas sentam, elas admiram, pedem para recontar.

Pelo que informou, os contos de fada remetem a um “imaginário compartilhado”, uma “bagagem comum” a que as crianças tiveram acesso com a Literatura Infantil (BRASIL, 2016g, p. 98). Neste sentido, compete à professora saber o que as crianças gostam, quais histórias e textos de sua preferência, para promover experiências prazerosas e interessantes de leitura.

Além disso: “é importante saber que as narrativas proporcionam às crianças uma bagagem simbólica relevante para a constituição de sua subjetividade” (BRASIL, 2016i, p. 72).

Ana Maria reforçou a ampliação do repertório de histórias que pode ocorrer na pré-escola por meio da literatura infantil, acrescentando outros gêneros além dos contos de fadas:

Então, a literatura infantil tem esse objetivo de ampliar o repertório e também é uma oportunidade que a gente tem de oferecer diferentes textos, e que se conheça, que compreenda a estrutura desses textos. Geralmente, quando chego, gosto muito de trabalhar pequenos textos, poemas, parlendas e algumas elas [as crianças] até memorizam como aquele da borboleta [poema de Vinicius de Moraes] que elas gostaram tanto.

Oferecer às crianças oportunidades de interagir com textos que elas possam aprender de “cor”, de forma prazerosa, remete à:

Importância de planejar atividades com as crianças em que as conversas envolvem gêneros diversos, para que elas ampliem suas possibilidades de viver e falar sobre a vida. E atividades que também envolvam leitura de textos escritos, não para alfabetizar as crianças, mas para levá-las a perceber cada vez melhor os meandros da cultura escrita, por meio do conhecimento de diferentes gêneros: fábulas, histórias, piadas, adivinhações, biografias, bilhetes, instruções, entre muitos e muitos outros (BRASIL, 2016e, p. 55).

O que pensa, faz e espera Ana Maria com relação ao letramento na turma de pré-escola pela qual é responsável indica o exercício de uma docência autêntica, de acordo com as convicções que possui. Isto porque:

Pensar e realizar uma docência na Educação Infantil que dialogue com os cenários contemporâneos implica abandonar alguns modelos que vincularam o ensino instrumental, aquele da transferência ou da divulgação da informação, a uma relação autoritária e empobrecida com o conhecimento (BRASIL, 2016c, p. 34).

As práticas apresentadas por Ana Maria, então, tornam-se representativas de uma docência na Educação Infantil na qual se inserem práticas de letramento, mas que não sufocam as outras linguagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar as concepções de professores de pré-escola acerca de letramento na Educação Infantil e sua relação com as práticas desenvolvidas junto às crianças no contexto de uma instituição pública municipal de Fortaleza.

As DCNEI (BRASIL, 2009) determinam que as crianças têm direito de ter acesso aos bens culturais, dentre eles a linguagem verbal (oral e escrita). Definem também que as práticas pedagógicas devem articular experiências e saberes a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Este instrumento legal não traz o termo letramento, entretanto, em seu Artigo 9º, explicita que as práticas pedagógicas 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, 2009b). Em meio a essas experiências, então, o letramento se insere como o uso social da escrita, na qual as crianças podem ter acesso para ampliar sua compreensão acerca da função social da escrita, como uma possibilidade de favorecer o conhecimento cultural.

A pesquisa se interessou pelas concepções e práticas docentes referentes a este tema, cujas principais indagações foram: O que pensam as professoras de pré-escola sobre letramento na Educação Infantil? Que significado atribuem a isso? Que experiências de letramento promovem/oportunizam junto às crianças? Com que objetivos realizam estas práticas? Em que fundamentam suas práticas?

A metodologia foi organizada de maneira coerente para perseguir tais objetivos. A opção foi pela pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), (MINAYO, 2007) e pelo Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), (YIN, 2005)

A opção pela pesquisa qualitativa se deu por permitir ao pesquisador trabalhar com dados subjetivos (pensamentos, concepções, significados) alusivos aos sujeitos. O uso do Estudo de Caso se justificou pela possibilidade de investigar uma realidade particular. Assim, foi possível construir os dados que foram favoráveis à construção da presente dissertação.

Um conjunto de autores subsidiou, teórica e metodologicamente a pesquisa. Em relação ao letramento, o suporte foi buscado em Kato (1990; 1994), Kleiman (2001; 2016), Soares (2004; 2012; 2014) e Goulart (2006; 2014). No que concerne à Educação Infantil, mais especificamente, sobre leitura e escrita, procurando estabelecer uma relação com o conceito de letramento, autoras como Kramer (1985; 1995; 1998; 2011; 2014), Kishimoto (2013),

Corsino (2005; 2014) e Baptista (2010a; 2010b; 2011; 2015; 2016) ajudaram a ampliar a compreensão sobre o tema.

Além disso, foi essencial trazer a pré-história da linguagem escrita na teoria sociointeracionista de Vigotski (2007; 2008) para fundamentar a ideia de como acontece o percurso da criança para que construa a relação com a linguagem escrita e o papel da brincadeira nesse processo.

Como leitura complementar, a leitura dos cadernos que compõem a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016) foi importantíssima para ajudar a entender aspectos mais práticos do dia a dia na instituição como as sutilezas do cotidiano em relação à leitura e à escrita, em que o “fenômeno” de letramento era percebido.

As considerações proporcionadas aqui se constituem em reflexões feitas a partir do trabalho de campo, cujos posicionamentos foram tomados à luz dos referenciais teóricos e metodológicos adotados na pesquisa. Os resultados se referem, portanto, a uma determinada realidade e não podem ser generalizados.

A pesquisa põe em evidências possibilidades e limites, contradições e surpresas de práticas de letramento desenvolvidas em turmas de pré-escola em uma instituição pública específica.

Em síntese, esta pesquisa revelou que o letramento na Educação Infantil, especificamente na pré-escola, é uma questão complexa e delicada, devido a muitos fatores interferirem nas práticas docentes.

As concepções das professoras acerca de letramento se mostraram envoltas em problemas e conflitos do cotidiano da instituição, ideias e emoções dos sujeitos envolvidos. Isso leva a entender que “a afirmação do direito à cultura escrita é construção diária e concreta, sujeita a dinâmicas, concepções, valores, práticas que caracterizam e regulam a vida em sociedade” (BRASIL, 2016i, p. 114).

Ao perceber a Educação Infantil dentro de um percurso de luta pela garantia dos direitos das crianças, a legislação, notadamente, DCNEI (BRASIL, 2009a), BNCC (BRASIL, 2017) embora tardia, representa passos importantes para a continuação dessa trajetória. Contudo, os avanços da literatura e da legislação nem sempre correspondem à realidade, que por sua vez, mostra-se contraditória.

Existe uma pressão para que as crianças comecem a aprender a ler e a escrever na pré-escola, que se concretiza em práticas mecânicas condenadas por Vigotski (2007).

Em compensação, ainda que de forma lenta e com pouca visibilidade, há sinais de esperança quando se encontram professoras e coordenadora que parecem compreender a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, para a apropriação da escrita. Esta visão pode ser resultante da formação de professores, seja inicial ou continuada.

Acessar o que as professoras pensavam acerca de letramento, por meio da observação das práticas e pela escuta de suas vozes, nas entrevistas, significou ir além do que simplesmente captar informações. Significou sentar junto para acolher a forma de pensar de cada uma, para enfim entendê-las e poder refletir sobre elas.

Cada uma apresentou uma concepção distinta, com alguns pontos em comum. Na mesma instituição, havia este grupo de docentes de pré-escola que coordenava suas práticas conforme acreditava: ensinar letras e iniciar uma alfabetização no sentido estrito; ou permitir que as crianças descubram a escrita e suas funções, sem que deixem de brincar. As práticas foram diversificadas, de acordo com o que compreendiam as professoras acerca do tema enfocado na pesquisa.

O modo como o letramento era compreendido e exercido pelas professoras estava conexo à história de vida das docentes, da formação inicial e continuada, das condições objetivas da instituição e do acompanhamento pedagógico. Até mesmo a forma como uma professora se relaciona com o livro, como trata os livros, se reflete no modo como os oferece às crianças. Isso também pôde ser constatado nessa pesquisa. Afinal, “um livro é um objeto da cultura, e a cultura é feita de sentidos, crenças e valores compartilhados por um grupo” (BRASIL, 2016i, p. 72).

São as professoras as profissionais responsáveis por promover experiências de letramento, de contato e uso do livro pelas crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil. O engajamento docente nessa função é necessário porque “o problema da circulação da literatura, da formação de leitores na escola, não se situa apenas no nível da ausência do objeto, mas também na nossa relação com o livro, com a literatura (BRASIL, 2016i, p. 23).

Pareceu inegável que o letramento, como fenômeno social, acontece no cotidiano da pré-escola como uma das formas de interação com a linguagem escrita por meio dos usos sociais da escrita. Contudo, essas experiências não podem ocorrer de qualquer forma, ser oferecidas de qualquer maneira, com qualquer material. Assim, as práticas de letramento não podem ser empobrecidas, isto é, sem sentido e sem atração para as crianças.

Ao adentrar na rotina das turmas de pré-escola (Infantil 4 e Infantil 5), a pesquisa buscou descortinar o que estaria “por trás” do letramento como um cenário, em que um conjunto de fatores pode interferir no interior de uma sala. O planejamento, a estrutura física do local, os materiais, a formação docente, a identificação das professoras com a pré-escola, por exemplo, foram questões relevantes neste estudo.

A pesquisa permitiu entender que o letramento, no contexto da Educação Infantil, não pode ser analisado de forma isolada. Isso incorre pensar que o fenômeno não esteja camuflado por tantas questões, no entanto, surge interligado a fatores que influenciam as práticas realizadas com as crianças. Assim, é necessário ponderar que as práticas de letramento acontecem entrelaçadas a outras questões que envolvem a educação das crianças, como a brincadeira.

O que surgiu como práticas parece óbvio daquilo que pensamos ser importante para as crianças como a música, o teatro, a leitura de histórias, as rodas de conversa, o acesso aos livros de Literatura Infantil, atividades com jogos de letras e palavras. No entanto, é necessário atentar que “o processo de formação do leitor requer a construção de habilidades ou de capacidades que podem parecer óbvias, entretanto, nada é óbvio no campo da leitura (BRASIL, 2016i, p. 73).

Com esta ideia do “óbvio que não é óbvio”, o desenvolvimento da linguagem não é natural, ou seja, não depende somente do aspecto biológico, pois necessita das interações com os outros e com aquilo que faz parte da cultura letrada.

Gostar de ler, ter o hábito de folhear livros e interagir com os portadores de texto não são habilidades inatas, visto que os interesses são construídos na medida que as experiências são propostas, com qualidade e de forma diversa e atrativa para as crianças.

Em contrapartida, existe uma tendência (detectada na pesquisa) da pressa para que as crianças aprendam a ler, dessa antecipação persistente desde a pré-escola que valoriza “a letra”.

A constatação de que as professoras sofrem com a expectativa de que as crianças estejam “aptas” (pelos docentes do Ensino Fundamental) para o 1º Ano do Ensino Fundamental era uma realidade presente no CEI investigado. Tal expectativa as inquietava e muitas vezes tendeu a repercutir em suas práticas, como a diminuição da brincadeira na turma de Infantil 5.

Mediante treino e insistência das professoras, algumas crianças conseguem aprender a ler com cinco anos de idade. No entanto, elas não têm necessidade disso. Têm necessidade de viver uma infância plena.

Urge explicitar o que as crianças perdem quando “ganham tempo” com essa aprendizagem forçada. Seu tempo para ser criança, para brincar, para expressar-se e viver experiências interessantes necessita ser respeitado. Crianças requerem tempo para ser crianças, brincar como crianças, desenhar como crianças, escrever como crianças, cantar e dançar como crianças, ouvir histórias como crianças, ler como crianças.

A brincadeira para as crianças, na pré-escola, não pode estar restrita a 20 minutos no parque e nem na sala. Convém lembrar que brincar é faz de conta, não é jogo pedagógico, embora também tenha intenções pedagógicas por parte das professoras. É por meio dela, segundo Vigotski (2007), que a criança se desenvolve também no aspecto cognitivo e assim pode “iniciar” a aprendizagem da linguagem escrita.

Esta investigação aponta para a ideia de que estando a criança motivada, por meio de brincadeiras e experiências, o letramento acontece na hora em que o seu desejo de aprender se manifesta e isso, certamente, não acontecerá na mesma “hora” e da mesma forma para todas. Porém, não de forma inata, mas mediante experiências que sejam oferecidas.

Esta pesquisa considera que as professoras de pré-escola necessitam estar convictas de que a ideia de letramento na Educação Infantil não significa apressar as crianças, mas proporcionar o convívio com a leitura e a escrita. Para não ceder e não se deixar atormentar com as pressões existentes na pré-escola acerca da leitura e da escrita, o investimento em formação é imprescindível. Convém, então, às professoras e à coordenadora saber justificar diante das famílias, a função da Educação Infantil e defender a importância da brincadeira de favorecer e fortalecer o desenvolvimento das crianças. Para tanto, envolvê-las na implementação da Proposta Pedagógica da instituição e nos seus processos de avaliação e reformulação.

A pesquisa, então, reforça que a formação inicial em Pedagogia e a formação continuada (na pós-graduação e a que é oferecida pela rede municipal) de professoras como um fator de fortalecimento para que ampliem o conhecimento, tenham sensibilidade e um olhar crítico para enfrentar as adversidades. Afinal, leitura e escrita são desafios para o cotidiano das instituições e suscitam ser estudadas.

A questão de ensinar a ler e escrever é conflitante para as professoras de pré-escola, mesmo para as que defendem a brincadeira, pois precisam exercer esta defesa constantemente. É um assunto que continua conflitante para as famílias.

As professoras precisam estar encorajadas para exercer um movimento de “nadar contra a maré”, isto é, prosseguirem contra a pressão exercida sobre a pré-escola que é sentida dentro da própria instituição de Educação Infantil. Precisam também, buscar a família como parceira para fortalecer uma cultura da infância, da brincadeira e de letramento. Isso requer a escuta e a acolhida de suas expectativas de aprendizagem da escrita, e sobretudo que as olhem e falem com segurança, não tendo medo ou vergonha do trabalho que realizam em vista do desenvolvimento integral das crianças, em práticas norteadas pelas interações e brincadeiras, e que o letramento faça parte sem violentar as crianças. Nisso consiste a conquista das famílias.

A formação docente envolve sentimentos. O grupo de professoras sujeito da pesquisa demonstrou vontade de acertar, desejava saber mais sobre práticas de letramento e, ao seu modo, buscava refletir sobre isso e buscar modelos para se inspirar.

No contexto pesquisado, as professoras se mostraram a favor de que houvesse contato das crianças com a leitura e a escrita na pré-escola, e pareciam esforçar-se para desbravar um caminho para isso, adequado aos objetivos da educação infantil, coerente com o potencial criativo e expressivo das crianças e respeitosos com os diferentes grupos e suas famílias.

Nesse contexto de busca, o grupo se uniu em vista da elaboração da Proposta Pedagógica. Fruto de um empenho coletivo, a Proposta ainda apresentava lacunas como a participação das famílias no processo de elaboração e mais esclarecimentos acerca do trabalho com a leitura e a escrita, mas representou o esforço da equipe para o engajamento no estudo em prol da Proposta, promovendo reflexão sobre as práticas na Educação Infantil.

Ao serem questionadas sobre o planejamento das práticas, todas as professoras fizeram referência às DCNEI (BRASIL, 2009a) antes de citarem outras fontes e à Proposta Curricular para a Educação Infantil (FORTALEZA, 2016). Esta informação permite afirmar que tinham as docentes as Diretrizes “à mão”, sinalizando que este grupo possuía interesse e implementá-las, compreendê-las. Professoras de Educação Infantil devem estar apropriadas dos instrumentos legais que regem as práticas e buscar entendê-los cada vez mais.

Este estudo considera que o contato com a leitura e a escrita na Educação Infantil é um direito das crianças e que as práticas de letramento na pré-escola são um meio de

favorecer as crianças no processo de descoberta da escrita e suas funções sociais e comunicativas.

A pré-escola se torna um espaço privilegiado para que as crianças compreendam a função social da escrita em um ambiente cultural e interativo. Este espaço precisa fazer a diferença na vida das crianças, pensado intencionalmente para elas, cujos cartazes, textos, livros, revistas, papel, lápis, estejam presentes na sala e que sejam voltados para elas.

O potencial leitor da criança não legitima que tirem dela o direito à brincadeira e à Literatura Infantil. Pode parecer estranho para muitos, mas acreditar na formação do leitor na Educação Infantil é seguir na contramão do treino e da preparação para adentrar na via da Literatura Infantil, que é uma importante porta de acesso à linguagem escrita e contribui para o desenvolvimento da criança como ser de linguagem (BAPTISTA, 2015).

A instituição investigada ofereceu a Literatura Infantil às crianças de pré-escola, de acordo com suas possibilidades e limitações, uma particularidade deste lugar. Sabemos que a pré-escola e a creche requerem livros em quantidade e qualidade para as crianças usufruírem no cotidiano, assim almejamos que “as crianças tenham contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, para que se familiarizem com eles de modo a interagir com a linguagem literária – nos textos e nas ilustrações -, preparando-se para compreender também esses usos sociais da escrita” (BRASIL, 2016i, p. 40).

Foi percebido que em alguns momentos o letramento era confundido por uma ou outra professora com as práticas exclusivamente voltadas para a área da linguagem e do ensino das letras. Com isso, a apropriação da escrita pela criança era uma preocupação evidente. O processo de construção da escrita esteve pautado como um dos objetivos das práticas docentes, contudo as crianças necessitavam de mais tempo para construírem o desejo/interesse pela escrita por meio de mais brincadeira e histórias, por exemplo.

A escrita “pronta”, imposta em alguns momentos, mesmo que as professoras não percebessem se sobressaía mais do que a escrita espontânea. Devido às pressões, não se dava tempo para que a criança elaborasse a sua escrita, apenas memorizasse o código alfabético.

As experiências e atividades (roda de conversa, brincadeira, roda de história, contato com outros gêneros textuais, desenho, música, por exemplo) contribuem com o letramento das crianças de modo que “oralidade e escrita se afetam mutuamente” (CORSINO, 2014).

No entanto, esta construção de sentidos para a escrita é algo delicado, pois a criança necessita vivenciar o processo criativo, expressar-se por meio do desenho, nas

tentativas de escrita, na escrita do nome. As CRIANÇAS expressavam o que pensavam sobre a escrita quando se envolviam na descoberta das letras, falavam suas hipóteses de letras, confrontavam ideias, desenhavam e escreviam.

No que diz respeito à oralidade, como um aspecto integrante do letramento na pré-escola, foi compreendido pelas docentes que é algo imprescindível na pré-escola e que, portanto, as crianças devem falar e ampliar seus repertórios de assuntos, ideias e vocabulário. Este estímulo à oralidade deve acontecer na pré-escola, mas não de qualquer maneira, pois precisa haver afeto, interação, atenção, escuta da professora. Compete às professoras ajudar as crianças a se expressarem e não emudecer suas vozes, pois o “barulho” das crianças é necessário ao letramento, em interações que este processo suscita como o diálogo.

Foi vista, no contexto pesquisado, então, uma relação muito próxima entre oralidade e afetividade, que beneficia a autoestima das crianças, que pode ser entendida do seguinte modo:

Crianças com oportunidades de expressar ideias, conflitos, valores e desejos, e tendo sua expressão respeitada, desenvolvem a confiança no conteúdo que expõem, agindo e apreendendo-se como autoras de seus textos, orais e escritos, seja falando, ouvindo, lendo ou escrevendo. Aprendem no contexto crítico de expressar, mas de também ouvir e ler ideias, posições e opiniões diferentes das suas (BRASIL, 2016e, p. 62).

Falar na instituição de Educação Infantil, especificamente, na pré-escola deve ser assumido como um direito das crianças. Para o tema em questão, por meio da fala, as crianças confirmam os indícios do que pensam e se posicionam diante da leitura e da escrita.

O planejamento, a partir da instituição pesquisada, ainda aparece aprisionado aos conteúdos pré-estabelecidos, apesar das “boas intenções” das professoras de favorecer as aprendizagens das crianças. Planejar a partir do interesse das crianças, incluindo também práticas de letramento, é algo desafiante para as professoras de pré-escola.

Elas precisariam repensar concepções e acreditar em si e nas crianças. Como perceber um currículo em ação no cotidiano? Uma resposta coerente seria que: “são inúmeras as fontes de temas para serem trabalhados com as crianças. É preciso estarmos atentos e sensíveis para captar interesses, sonhos, preocupações e levar para fazer girar na roda... E assim aprender...” (BRASIL, 2016e, p. 68).

Ousar por meio das práticas com as crianças não é impossível, mas é necessário romper com concepções de aprendizagem forçada e acreditar em outras formas de trabalhar, em que seja possível:

Promover encontros, registrar acontecimentos, criar novas linguagens, fundar experiências coletivas, aprender a ser juntos, ouvir as histórias vividas, dialogar com as palavras, com gestos e até mesmo com os silêncios e as quietudes (BRASIL, 2016d, p. 57).

Antes de encerrar essas Considerações Finais, vale a pena destacar algumas dificuldades sentidas durante a realização da pesquisa, como o curto período para a observação em campo. Apesar da delimitação de dez dias de observação em cada turma, essa quantidade não foi suficiente para perceber o letramento nas práticas docentes de forma mais completa. Portanto, não se pode afirmar que uma ou outra prática era realizada poucas vezes quando não se teve mais tempo para verificar.

As professoras alegaram que o trabalho de campo, tendo sido realizado durante o segundo semestre, nos dois últimos meses do ano, não alcançaria tão “bons” resultados caso tivesse ocorrido no primeiro semestre do ano letivo. Justificaram o próprio cansaço e o das crianças como possíveis obstáculos à pesquisa. Contudo, mesmo relatando esta dificuldade, não se opuseram a receber a pesquisadora, tampouco pareceram descumprir seus propósitos.

O cumprimento das obrigações referentes ao Comitê de Ética foi outra dificuldade encontrada, devido à demora para análise e aprovação do Projeto de Pesquisa. Algumas orientações dadas pelo referido Comitê não pareceram claras, o que levou à solicitação de que alguns documentos fossem refeitos. A demanda do Comitê de Ética e da Plataforma Brasil pareceram não estar de acordo com o prazo de dois anos para a realização do Mestrado imposto pelas agências financiadoras da pós-graduação no Brasil.

Convém refletir ainda que o CEI investigado, embora tenha atendido aos critérios da pesquisa, não representa as condições mais precárias de funcionamento em relação a outras instituições municipais. A pesquisa traz contribuições de acordo com o contexto em que foi realizada, em um local cujas condições físicas, materiais e de pessoal eram melhores do que de outras instituições de mesmo porte, conforme relatos informais das professoras e funcionárias.

A presente pesquisa aponta como lacunas em relação à complexidade do trabalho com a leitura e a escrita em questões que merecem aprofundamento e podem vir a tornar-se temas para pesquisas futuras, como:

- As histórias pessoais de letramento das professoras: como suas concepções sobre o tema começam a ser forjadas em suas trajetórias de vida e de formação e as implicações disso para as práticas junto às crianças;

- A contribuição da formação inicial em Pedagogia para a prática docente na Educação Infantil em relação ao letramento;
- A contribuição da formação continuada oferecida pela rede municipal para a prática docente na Educação Infantil em relação ao letramento;
- O uso das bibliotecas nas instituições da rede municipal pelas professoras e crianças da Educação Infantil;
- Estratégias de participação democrática das famílias no trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil.

Tais investigações poderiam fornecer indicativos para reflexão e superação de problemas específicos da Educação Infantil, notadamente, da pré-escola, em relação à leitura e à escrita.

Enfim, este estudo corrobora para o fortalecimento de uma Educação Infantil que resiste às ameaças de negação da infância. Intenta que o letramento na Educação Infantil faça parte do universo da continuação do processo de letramento e encantamentos da criança com a leitura e a escrita, em modos de interação com a cultura e com as pessoas, que se constitua em vivências que não privem as crianças da brincadeira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?** In: Reunião Anual da ANPED, 37ª, 2015, Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> Acesso em: 17 de outubro de 2017.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares.** 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2007.

AQUINO, Socorro Barros de. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças.** 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2007.

AQUINO, Socorro Barros de. **O trabalho com consciência fonológica na Educação Infantil e o processo de apropriação da escrita pelas Crianças.** In: Reunião Anual da ANPED, 31ª, 2008, Caxambu. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho10.htm> Acesso em 17 de outubro de 2017.

ARAUJO, Janice Débora de Alencar Batista. **Tia, deixa eu falar! Os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à roda de conversa em um centro de educação infantil do município de Fortaleza.** 2017. 239f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

ÁVILA, FERNANDA CECÍLIA FARIAS DE. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte.** 2016. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2016.

BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. **Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve?** 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010a.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos.** XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, MG, junho de 2010b.

BAPTISTA, Mônica Correia. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. IN: VERSIANI, Maria Zélia (Org.). **A criança e a leitura literária: livros, espaços e mediações**. Curitiba: Editora Positivo, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia. BELMIRO, C. A. e GALVÃO, C. **Educação Infantil e a gênese de construção do leitor literário**. Mimeo, 2015.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Revista Paideia – FUMEC/MG no prelo – setembro de 2016.

BAPTISTA, Monica Correia. NUNES, Maria Fernanda Rezende. CORSINO, Patrícia. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. COELHO, Rita de Cássia de Freitas. BARRETO, Angela. (Coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil). **Às professoras da Educação Infantil**. Belo Horizonte, 06 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/acoes/carta-as-professoras-da-educacao-infantil/>
Acesso em 11/03/2018.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av. vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext
Acesso em 02 out. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Jose Landivar de Figueiredo. **Dos intentos de escrita à escrita convencional: algumas manifestações**. 2013. 131 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013.

BARBOSA, Meirilene dos Santos Araújo. **O cuidado na Educação Infantil: perspectivas e significados**. 2017. 170f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

BARROS, Maria Tarciana de Almeida. **Letramento, conhecimento sobre textos e educação infantil**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2008.

BISSOLI, Lígia Maria Sciarra. **Leitura de imagens: as concepções dos professores de educação infantil**. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2006.

BOGDAN, Robert. BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, Juliana Cristina. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

BRAGAGNOLO, Adriana. DICKEL, Adriana. **A linguagem escrita na educação infantil: discussões presentes no cenário acadêmico atual**. In: Reunião Anual da ANPED, 28^a, 2005, Caxambu. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.85700441.132358776.1508237619-1750580844.1459630518> Acesso em 17 de outubro de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 14 de outubro de 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em 16 de julho de 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, Vol. 2 e Vol. 3. Brasília: 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 010172 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 22 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 12.796 de abril de 2013**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CNE, 2009a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 de junho de 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.005 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. 2014-2024. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 24 de julho de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conta de novo?! as famílias e a formação literária do pequeno leitor**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016i.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016j.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2017.

_____. Ministério da Educação. Diário Oficial da União DOU. **Portaria No. 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. No. 130, 10 de julho de 2017b. ISSN 1677-7042. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=10/07/2017>>. Acesso em 24 de julho de 2017.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUENO, Luzia. BARRICELLI, Ermelinda. Letramento no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). In: KLEIMAN, Angela B. ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.) **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

BUJES, Maria Isabel E.; HOFFMANN, Jussara M. L. **A creche à espera do pedagógico**. Perspectiva. Florianópolis, v.9, n.16, p. 112-131, jan/dez.1991.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação Infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2013.

CAMPOS, Camila Torricelli de Campos. **O processo de apropriação do desenho à escrita**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica (Cap. 1 – p. 35 – 42). In: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO, Maria Crélia Mendes. **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças**. 2017. 299f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, (CE), 2017.

CARVALHO, Queiti. **Desenvolvimento semântico e compreensão de história em crianças de cinco e seis anos**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2009.

CASTRO, Flávia da Silva. **Letramento e alfabetização**: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita? 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza: SEDUC, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra M. R.; RIVIEIRO, Andrea Simões; BATISTA, Rosa. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil.** In. Zero a Seis v. 4, n. 5 (2002).

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira. (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 6ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CONTI, Lilian Maria Carminato. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual.** 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2014.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. **“Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios.** In: Reunião Anual da ANPED, 37ª, 2015, Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> Acesso em: 17 de outubro de 2017.

CORSINO, Patrícia. **Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do rio de janeiro: das políticas à sala de aula.** In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambu. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.85700441.132358776.1508237619-1750580844.1459630518> Acesso em: 17 de outubro de 2017.

CORSINO, Patrícia. (Org.) **Travessias da literatura na escola.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014a.

CORSINO, Patrícia. Literatura na pré-escola: entre propósitos e despropósitos. In: **Travessias da literatura na escola.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014b.

CORSINO, Patrícia. Professoras de Educação Infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: **Educação Infantil Enfoques em diálogo.** Rocha, Eloisa A. C. KRAMER, Sonia. (Orgs). 3ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014c.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Sousa. **O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância.** 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em

Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2012.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. **Ler na escola: as vozes das crianças.** *In: Reunião Anual da ANPED, 33ª, 2010, Caxambu.* Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt10> Acesso em 17 de outubro de 2017.

CRUZ, 2001. Silvia Helena Vieira. **A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias.** P. 48 a 60'. Jan/Fev/Mar/Abr 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820010001&lng=pt Acesso em 29/09/2018.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

DEVRIES, Rheta. EDMIASTON, Rebecca. ZAN, Betty. HILDEBRANDT, Carolyn. O que é a Educação Construtivista? Definição e Princípios de Ensino. In: DEVRIES, Rheta. ZAN, Betty. HILDEBRANDT, Carolyn. EDMIASTON, Rebecca. SALES, Christina. **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades.** Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DONATO, Daniela. **O conto-reconto nas EMEIS de Matão -SP: a constituição do gosto pela leitura e pela escrita.** 2011. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

DOMINICI, Isabela Costa. **A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos.** 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios (Orgs).** 6ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. **Significados e dimensões da leitura-escrita no contexto familiar de crianças de seis e sete anos**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2006.

FERNANDES, SILVA E PONTES. **A expectativa de estudantes de cursos de licenciatura da UFPB/Campus João Pessoa em relação ao trabalho docente**. GT Formação e valorização de profissionais da educação. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Michelle%20Cristine%20Costa%20Fernandes_int_GT4.pdf Acesso em 05/09/2017.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17ª. Edição. Retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo, SP: Artmed, 2008.

FERREIRO, Emilia. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **A creche na nebulosa da pobreza**. Cadernos de Pesquisa, no. 88, p. 18-29. Fevereiro, 1994.

FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmem. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME. Resolução Nº 002/2010 da Educação Infantil. **Lei Nº. 7.991/96 – Lei (alterações) Nº. 9.317/2007**. Fortaleza: 2010.

_____. Lei Complementar nº 0150, de 28 de junho de 2013. Cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal da Educação cargos de provimento efetivo de assistente da educação infantil, para serem preenchidos por meio de concurso público, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, 28 jun. 2013. Ano LXI, n. 15.064. Disponível em: <<http://apps.fortaleza.ce.gov.br/diariooficial/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/3fec86d8-35db-4c47-8e7f-3e64fc378a39;1.1&numero=15064>>. Acesso em: 29 set. 2018.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil**. Fortaleza, 2016

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Centro de Educação Infantil Conta de Novo**. Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2017.

FORTE, Janaína da Silva. **O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre**: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2010.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 19ª Ed. São Paulo, SP: Cortez editora/ Editora Autores Associados, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª. Ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

GARCIA, R. Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

[GHERSEL, Renata Rezende](#). **Letramento na educação infantil**: um estudo sobre a produção textual no universo das crianças não-alfabetizadas. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Língua Portuguesa, São Paulo, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil**: uma análise dos saberes docentes. *In*: Reunião Anual da ANPED, 35ª, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>> Acesso em: 17 de outubro de 2017.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação** v.11, n. 33, set./dez. 2006.

GOULART, Cecília M. A. GONÇALVES, Angela Vidal. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, Cecília M. A. WILSON, Victoria. (Orgs.) **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica do estudo. In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambu. Disponível em: < http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.85700441.132358776.1508237619-1750580844.1459630518> Acesso em 17 de outubro de 2017.

GUIMARÃES, Daniela. CORSINO, Patrícia. **Prática Educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil**. Edição Revisada. Curitiba, PR: IESDE Brasil S. A. 2012.

GUSSO, Angela Mari. **Representações de crianças não-alfabetizadas sobre gêneros textuais escritos**. 2011. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização do espaço na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 3ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

KATO, Mary A. **A concepção da escrita pela criança**. 2ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil**: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, pág. 61-79. Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf> Acesso em 30 set. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELLO, Suely Amaral (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância**: Pertencer e participar. Porto Alegre, Penso, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância**: Pertencer e participar. Porto Alegre, Penso, 2013.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

KRAMER, Sonia. ABRAMOVAY, Miriam. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade.** Cadernos de Pesquisa, no. 52, p. 103-107. Fevereiro 1985.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, no. 116, p. 41-59. Julho, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda R. CORSINO, Patrícia. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 37, n.1, 220p. 69-85, jan/abr. 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira. (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 6ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LEITÃO, Fátima Maria Araújo Saboia. **A prática pedagógica das professoras de salas de pré-escola da rede municipal de Fortaleza.** 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2002.

LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. **O conhecimento de letras e sua relação com a aprendizagem da escrita alfabética.** In: Reunião Anual da ANPED, 34ª, 2011, Natal. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:trabalhos-gt10-alfabetizacao-leitura-e-escrita&catid=47:trabalhos&Itemid=59> Acesso em 17 de outubro de 2017.

LEME, Andressa Caroline Francisco. **Agora é para alfabetizar, sim ou não?: análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos.** 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, São Paulo, 2015.

LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino.** 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2010.

LUIZE, Andréa. **O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual.** 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. 2009. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, Ana Margarida Chiavaro. **Tablets na educação infantil:** tecnologia em sala de aula e seus benefícios para o processo de alfabetização. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2014.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O PNBE e o CEALE: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida. SOARES, Magda. (Orgs). **Literatura Infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MADEIRA, Maria Cristina. **O letramento como rede:** uma experiência na educação infantil. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, 2009.

MATHIAS, Francisco Glaydson Nunes. Brincar e aprender. In: MAMEDE, Inês. ALVITE, Maria Mercedes Capelo. GUIMARÃES, Maria Teresa Albuquerque. TESSER, Ozir. TESSER, Rita Accioly. (Orgs.). **Alfabetizarse (se):** o desafio de ler, escrever e compreender o mundo. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2007.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C. KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogos.** 3ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil:** análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2009.

NASCIMENTO, Alda Nazaré Santos do. **O processo de letramento na educação infantil:** ensino desenvolvimental. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

NASCIMENTO, Maria Tereza Ferreira Gomes do. **A exposição oral na educação infantil:** contribuições para o ensino e a aprendizagem dos gêneros orais na escola. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Construção da cultura de pares no contexto da educação Infantil:** brincar, ler e escrever. *In:* Reunião Anual da ANPED, 34^a, 2011, Natal. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos&catid=47:trabalhos&Itemid=59> Acesso em 17 de outubro de 2017.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **“Deixa eu escrever no seu caderno?”:** relações das crianças com a língua escrita na educação infantil. *In:* Reunião Anual da ANPED, 33^a, 2010, Caxambu. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt10> Acesso em 17 de outubro de 2017.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos:** um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Os interpretativos do mundo: leitura, escrita e formação. *In:* ROCHA, Eloisa A. C. KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Educação Infantil:** Enfoques em diálogos. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

NUNES, Marília Forgearini. **Livro de imagem:** um gênero textual presente na escola pública, uma nova perspectiva da leitura e de seu ensino-aprendizagem. *In:* Reunião Anual da ANPED, 34^a, 2011, Natal. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:trabalhos-gt10-alfabetizacao-leitura-e-escrita&catid=47:trabalhos&Itemid=59> Acesso em 17 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. **Leitura literária na educação infantil:** uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida. *In:* Reunião Anual da ANPED, 34^a, 2011, Natal. Disponível em: < Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:trabalhos-gt10-alfabetizacao-leitura-e-escrita&catid=47:trabalhos&Itemid=59> Acesso em 17 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O currículo na Educação Infantil:** o que propõem as novas Diretrizes nacionais? Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (org). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Rejane Maria Dias de. **As crianças do último ano da Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem da escrita: sujeitos, móveis e sentidos** - UFC. 2018. 213f. -

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo um práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar.** p. 188-216. Porto Alegre: Penso, 2013.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. AGUIAR, Glauco Silva. **Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Online). Maio/Agosto 2011, Brasília, v. 94, No. 237, p. 364-389. Acesso em 30/08/2017. Disponível: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/370/361>

OTERO, Louise Arosa Prol. **O que (não) está escrito?** Oralidade poética e leitura nos processos de alfabetização e letramento. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

PAZETO, Talita de Cassia Batista. **Avaliação de funções executivas, linguagem oral e escrita em pré-escolares.** 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. SILVA, Fátima Sampaio. **Extensão e Ensino na Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança.** Extensão em Ação, Fortaleza, v. 1, n. 8, jan/jul. 2015.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 1980.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com textos na educação infantil.** In: Reunião Anual da ANPED, 30ª, 2007, Caxambu. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.114860615.132358776.1508237619-1750580844.1459630518> Acesso em 17 de outubro de 2017.

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. **“Não! A auxiliar não é a professora”:** o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. 342f -

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. **A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista**. 2006. 270 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2006.

REGIS, Márcia De Oliveira. **O letramento de crianças: da linguagem falada à escrita**. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RAMOS, Bruna Brito. **“Às vezes, eu não consigo é traduzir isso em prática!”: a concretização da proposta curricular para a Educação Infantil de Fortaleza em uma creche da rede municipal**. 2018. 125f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 186f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

RODRIGUES, Maria Esther. **Mitos Presentes na Educação Acerca de Letramento e Problemas de Aprendizagem**. Portal Comporte-se. Psicologia & Análise do Comportamento <http://comportese.com>, 2012. Disponível em: <http://comportese.com/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/mitos-presentes-na-educacao-acerca-de-letramento-e-problemas-de-aprendizagem.pdf> Acesso em 04 out. 2018.

ROMANELLI, G. A Entrevista Antropológica. IN: ROMANELLI, G. e BIASOLI-ALVES, Z.M.M. (Org). – **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. São Paulo, Editora Legis Summa Ltda., 1998.

SAMPAIO, Fabiana Granado da Silva. **Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2010.

SANTOS, Celiane Oliveira dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza**. 2015. 190f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42^a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RODRIGUES, Luciana Lessa. **A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita: um estudo com crianças da educação infantil**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2012.

SCARPA, Regina Lúcia Poppa. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

SILVA, Bruna Lidiane Marques da. MORAIS, Eliane Maria da Cunha. **A constituição de acervos de literatura infantil para Bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais**. *In: Reunião Anual da ANPED, 31ª, 2008, Caxambu*. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho07.htm>> Acesso em 17 de outubro de 2017.

SILVA, Cleber Fabiano da. **A criança e o livro literário: encontros e possibilidades**. *In: Reunião Anual da ANPED, 33ª, 2010, Caxambu*. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt07>> Acesso em 17 de outubro de 2017.

SILVA, Greice Ferreira da. **Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos**. 2009. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de leitura na infância: usos e reinvenções**. *In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambu*. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.85700441.132358776.1508237619-1750580844.1459630518> Acesso em 17 de outubro de 2017.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional**. 2012. 173 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências**. *In: Reunião Anual da ANPED, 35ª, 2013, Porto de Galinhas*. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/165-trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos>> Acesso em: 17 de outubro de 2017.

SILVA, Maria Socorro. **Quem conta um conto aumenta um ponto?: literatura infantil e oralidade**. 2007. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: "é uma história escorridinha"**. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas/São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, 2004.

SOARES, Magda. Livros para a Educação Infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida. SOARES, Magda. (Orgs). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: uma leitura em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOUSA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e letramento na educação infantil: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa**. 2016. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2016.

SOUSA, Francisca Leandra Egito. **Práticas de letramento na educação infantil: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Educação). Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2015.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TELES, Tércia Ataíde França. **Uma análise do vocabulário de crianças de cinco anos**. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2008.

VENÂNCIO, Adriana Gomes. **A criança como artesã das palavras: o trabalho com a poesia na educação da infância**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

VIEIRA, Livia M. Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. Belo Horizonte, 1986. Dissertação (Mestrado). FAE/UFMG.

VIEIRA, Rosana. **A pré-história da linguagem escrita na idade pré-escolar na sociedade letrada: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e métodos. Porto Alegre, Bookman, 2. ed. 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA

Identificação: _____

Permissão para gravação: sim () não ()

Data: ___/___/_____

Bloco I – Traçando o perfil do sujeito

- 1- Qual a sua formação inicial?
 - () somente nível médio na modalidade normal
 - () curso superior em Pedagogia
 - () outro curso de licenciatura. Qual? _____
- 2- Ano de conclusão: _____
- 3- cursou disciplinas de Educação Infantil nesta formação inicial? Em caso afirmativo, quais?
- 4- Realizou Estágio Supervisionado em Educação Infantil?
- 5- Fez algum curso de pós-graduação? Em caso afirmativo, qual? Ano de conclusão?
- 6- Realizou outro tipo de formação voltada para a Educação Infantil? Em caso afirmativo, qual? Quando? Quem ofereceu?
- 7- Possui experiência na rede privada de ensino? Em caso afirmativo, em qual função? Durante quanto tempo?
- 8- Qual o tempo de trabalho na rede municipal?
- 9- Na rede municipal, já ocupou outros cargos ou funções? Em caso afirmativo, quais? Por quanto tempo?
- 10- Quanto tempo possui de docência na Educação Infantil (creche e pré-escola)?
- 11- Quanto tempo possui de experiência docente somente na pré-escola?
- 12- Há quanto tempo atua nesta instituição?

Bloco II – Investigando o planejamento pedagógico

- 1- Como realiza o seu planejamento? (tempo, horário, espaço)
- 2- O que utiliza como apoio?

- 3- Consulta algum documento? Em caso afirmativo, qual/is?
- 4- Consulta algum livro? Em caso afirmativo, qual/is?
- 5- Costuma haver troca de experiências entre as professoras na instituição? Em caso afirmativo, em que momentos? Quem organiza? Com que frequência?

Bloco III – Investigando as concepções docentes acerca do letramento

- 1- Na sua opinião, o que é letramento?
- 2- Qual o papel da professora na pré-escola em relação ao letramento?
- 3- Para você, qual o objetivo do trabalho com leitura e escrita na pré-escola?
- 4- Na sua opinião, o que é necessário considerar na organização da rotina da pré-escola de uma turma de crianças que têm a idade das crianças com as quais você trabalha para possibilitar experiências de letramento? Por quê?
- 5- O que você acha que precisa ter no ambiente para que ele seja considerado um “ambiente de letramento na pré-escola”? Por quê?
- 6- Como possibilitar experiências de letramento para crianças de quatro anos (ou cinco anos) na pré-escola?
- 7- Quais experiências relacionadas ao letramento você acha que podem ocorrer em outros ambientes fora da sala?
- 8- Qual o objetivo que você acredita ter a literatura infantil no trabalho com uma turma de quatro anos (ou cinco anos)? Na turma com a qual você trabalha, tem sido possível atingir esse objetivo? Por quê?
- 9- Qual o objetivo que você acredita ter a brincadeira no trabalho com uma turma de quatro anos (ou cinco anos)? Na turma com a qual você trabalha, tem sido possível atingir esse objetivo? Por quê?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

Turma: _____ Quantidade de crianças matriculadas: _____

Quantidade de crianças presentes: _____

Turno: _____ Integral ou parcial: _____

Categoria 1 – a organização do ambiente

Parte 1 - Caracterizando o espaço do *locus* (instituição)

1. Sala de atividades (aspectos gerais)
2. Pátio
3. Biblioteca
4. Parque
5. Brinquedoteca
6. Refeitório
7. Banheiro

Parte 2 – Caracterizando as salas de pré-escola de cada turma (Infantil 4 e Infantil 5)

1. Ambiente (sala)

- ✓ Há espaço próprio para a leitura (cantinho da leitura)?
- ✓ Há cartazes com textos, imagens, palavras em destaque e alfabeto expostos na parede e acessíveis às crianças?
- ✓ O espaço se caracteriza como um ambiente de letramento?
- ✓ Há atividades expostas produzidas pelas crianças?
- ✓ A disposição dos móveis e organização do espaço é estática ou muda de acordo com as necessidades das crianças e com os objetivos propostos das atividades?
- ✓ As crianças percebem e reagem diante das mudanças? Opinam?
- ✓ Que outros espaços dentro da instituição a turma frequentam além da sala, que podem ter relação com o letramento?

Categoria 2 – os usos do tempo

Tempo

- ✓ A rotina é dividida em tempos compreensíveis para as crianças?
- ✓ Quais são os momentos e atividades fixas na rotina?
- ✓ A rotina é flexível?
- ✓ Existe um tempo diário para a história?
- ✓ As crianças têm liberdade para pegar livros quando querem? Podem desenhar livremente?

Categoria 3 – a seleção e oferta de materiais

- ✓ Há materiais (livros, papel, lápis) acessíveis?
- ✓ Há livros em quantidade suficiente e diversos?
- ✓ As crianças podem escolher?
- ✓ Quais os materiais utilizados pela professora para a realização de atividades?

Categoria 4 – a seleção e a proposta de atividades

- ✓ Há eventos de letramento?
- ✓ Que situações evidenciam a construção da escrita pelas crianças?
- ✓ Que atividade de livre escolha o ambiente sugere?
- ✓ Quais as atividades individuais?
- ✓ Quais as atividades coletivas?
- ✓ As crianças participam, envolvem-se em atividades propostas?
- ✓ Como as crianças são convidadas a participar? São instigadas ou desafiadas?

Aspetos diversos a serem observados

1 - Interações

- ✓ Como acontecem as interações entre as crianças?
- ✓ Como acontecem as interações entre professora e crianças?
- ✓ As crianças mostram seus interesses? Como a professora os compreende?
- ✓ Como as crianças interagem com os livros?
- ✓ Como as crianças se manifestam diante da leitura de histórias? Expressam sentimentos, opiniões? Fazem perguntas? Respondem perguntas? Opinam? Falam sobre os personagens?
- ✓ Nas rodas de conversa e outros momentos da rotina, as crianças fazem relatos, opinam, perguntam, contam novidades, sugerem?

2 – Brincadeira (jogo simbólico)

- ✓ Há brincadeira de faz de conta?
- ✓ Como as crianças brincam?

3 - Práticas docentes

- ✓ A professora incentiva as crianças a utilizarem a escrita ou desenho (do seu jeito) em diversos momentos da rotina? Ou apenas em momentos específicos dirigidos pelo adulto?
- ✓ A professora incentiva as crianças a falarem em diversos momentos da rotina? Ou apenas em momentos específicos dirigidos pelo adulto?
- ✓ A professora incentiva as crianças a se expressarem com clareza e coerência nas situações do cotidiano?
- ✓ A professora acolhe, ajuda e escuta as crianças em situações diversas no cotidiano?
- ✓ A professora incentiva as crianças a pegarem livros e ouvir histórias?
- ✓ A professora incentiva as crianças a usarem instrumentos para a escrita como um papel, caderno, lápis, giz de cera etc.?
- ✓ A professora demonstra preocupação em relação ao bem-estar das crianças?
- ✓ A professora valoriza os conhecimentos prévios e culturais das crianças?
- ✓ A professora ajuda as crianças a construírem autoconfiança e autoestima nas ações do cotidiano e em relação às atividades de escrita ou desenho?
- ✓ Que outras posturas, olhares, falas, perguntas e diálogos das professoras chamam atenção em relação ao letramento?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Diana Isis Albuquerque Arraes Freire, como participante de uma pesquisa intitulada: Letramento na Educação Infantil: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

- 1- O objetivo ou finalidade principal desta pesquisa é analisar as concepções das professoras de pré-escola acerca de letramento na Educação Infantil e sua relação com as práticas desenvolvidas junto às crianças no contexto de uma instituição pública municipal de Fortaleza;
- 2- A coleta de dados ocorrerá em uma instituição pública municipal, um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza, localizada no bairro Itaperi, no município de Fortaleza-CE, durante o período de aproximadamente vinte e dois dias;
- 3- Como forma (procedimentos) de coletar dados para esta pesquisa, iremos realizar entrevistas individuais (gravação de áudio opcional) com duas professoras de pré-escola e vinte sessões de observação participante em duas turmas de pré-escola. O tempo de duração das entrevistas individuais podem variar de acordo com o sujeito pesquisado, sendo a duração média prevista de 1 (uma) hora. O tempo de duração das sessões de observação participante será de acordo com a rotina de cada turma na instituição, sendo a duração prevista de quatro horas.
- 4- Os benefícios desta pesquisa estão em colaborar com o conhecimento científico na área da Educação Infantil, em especial, as práticas de letramento na pré-escola.

- 5- Os riscos e desconfortos aos participantes poderão acontecer durante realização das sessões de observação e entrevistas individuais, podendo ser comunicados ao pesquisador.
- 6- Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa.
- 7- Assumimos o compromisso de utilizar os dados e ou materiais coletados somente para fins didáticos e/ou de pesquisa. Os resultados dessa pesquisa serão publicados e/ou apresentados em artigos, em revistas especializadas, em congressos científicos, contribuindo para o fortalecimento e ampliação de conhecimentos sobre as práticas de letramento na pré-escola.
- 8- Você não receberá nenhum pagamento e nem deve realizar nenhum pagamento para participar desta pesquisa;
- 9- Poderá a qualquer momento recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo;
- 10- Poderá pedir para saber dos resultados da pesquisa ou receber informações e explicações sobre o estudo durante o período em que a pesquisadora estiver na instituição e após esse período.

Caso necessite, segue o endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Diana Isis Albuquerque Arraes Freire
Instituição: Faculdade de Educação (FACED/UFC)
Endereço: Rua Padre Miguelinho, 940, apto. 202, Bairro: Fátima
Telefones para contato: (85) 99680.8010 (85) 3214.1878

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O _____ abaixo _____ assinado _____, _____ anos,

RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a

oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

_____/_____/_____
Nome do participante da pesquisa

Assinatura

_____/_____/_____
Nome da pesquisadora

Assinatura

_____/_____/_____
Nome do profissional que aplicou o TCLE

Assinatura

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Senhores pais,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA”, na condição de estudante da pré-escola, na turma: **Infantil IV** () **Infantil V** ().

O objetivo deste estudo consiste em analisar as concepções das professoras de pré-escola acerca de letramento na Educação Infantil e sua relação com as práticas desenvolvidas junto às crianças no contexto de uma instituição pública municipal de Fortaleza.

Como seu filho (a) participa deste grupo, será necessário contar com seu consentimento, uma vez que ele (a) estará presente durante as observações.

Caso você autorize, seu (a) filho (a) irá ser observado (a) durante dez dias, fotografado (a) em situações de letramento, nos diversos momentos da rotina. Esse material será posteriormente publicado para fins científicos, mantendo em sigilo os participantes da pesquisa.

A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), como risco de desconforto ou constrangimento, pois as observações serão realizadas no cotidiano da instituição.

Você ou seu filho (a) não receberão remuneração pela participação. Deste modo, vocês não pagarão nada e não receberão nenhum valor pela participação na pesquisa. O benefício da participação dele (a) poderá incidir no fortalecimento das práticas de letramento

na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, alicerçadas no conhecimento da nossa realidade.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a pesquisadora Diana Isis Albuquerque Arraes Freire, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pelo e-mail dianaisis@gmail.com, ou através do telefone (85) 9 9680 8010, e também com a orientadora da pesquisa, professora Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, pelo e-mail rosimeireca@yahoo.com.br.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Agradecemos por sua cordial colaboração.

Eu, _____ (nome do pai/mãe/responsável), portador (a) do documento de identidade _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho (a) _____, sendo que:

() aceito que ele(a) participe.

() não aceito que ele(a) participe.

(Assinatura do pai/mãe/responsável)

Telefone para contato _____

(Assinatura da pesquisadora)

Fortaleza, _____ de _____ de 2018.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC /PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.