



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

MELLINA SILVA

**OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA LEITURA E DA
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS - SP
2020

MELLINA SILVA

OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como
parte dos requisitos exigidos para a obtenção
do título de Mestra em Educação, na área de
concentração de Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Guedes-Pinto

Este trabalho corresponde à versão final de
dissertação defendida pela aluna Mellina Silva e
orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Guedes-Pinto.

CAMPINAS - SP
2020

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38t Silva, Mellina, 1984-
Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil / Mellina Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. História oral. 5. Prática pedagógica. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The times and spaces of reading and writing in Child Education

Palavras-chave em inglês:

Early Childhood Education

Literacy

Writing and reading

Oral history

Pedagogical practices

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Guedes-Pinto [Orientador]

Ezequiel Theodoro da Silva

Paula Baracat de Grande

Flávia Anastácio de Paula

Data de defesa: 18-08-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0003-0185-0133>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8964228708638359>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA LEITURA E DA
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Mellina Silva

COMISSÃO JULGADORA:

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Guedes-Pinto

Prof.^o Dr.^o Ezequiel Theodoro da Silva

Prof.^a Dr.^a Paula Baracat de Grande

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

AGRADECIMENTOS

Obrigada!

Agradeço à orientadora Ana Lúcia, pelas conversas e orientação paciente. Por compartilhar o seu conhecimento de maneira pontual e assertiva, fazendo-me enxergar o que não conseguia ver sozinha. Agradeço à Ana pelo companheirismo e amizade, pela alegria e divertimento.

Agradeço aos professores entrevistados, por dividirem suas memórias e contribuírem com a escrita deste trabalho. Agradeço-os por confiarem na educação e demonstrarem esta confiança nos pequenos detalhes narrados. Em especial, agradeço à amiga Elaine Segura.

Agradeço ao meu maior incentivador: Robson. Obrigada por acreditar, por debater, por discutir e ser meu contraponto.

Agradeço aos professores da banca: Ezequiel Theodoro da Silva, Paula Baracat de Grande, Claudia Ometto e Flávia Anastácio de Paula. Obrigada pela leituras atenciosas, indicações, sugestões, intervenções, ensinamentos.

Agradeço à equipe da Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC-Unicamp, por possibilitar a execução deste trabalho. Agradeço especialmente às professoras: Maria Lúcia Baqueiro, pela paciência em trabalhar comigo e ao mesmo tempo me ensinar tanto; às professoras Adriely Quental e Lindaura, por tornarem meus dias mais leves, sorridentes, coloridos e tão cheios de vida! Obrigada a todas as professoras que partilharam sofrimentos e angústias do período de estudos.

Agradeço à Daniela, à Nathália e ao Rodrigo, pelo companheirismo e parceria.

Agradeço à minha família, por compreender o tempo reduzido de minha permanência junto dela. Agradeço a Deus.

RESUMO

Ler histórias, escrever bilhetes, produzir cartazes, listar itens, aprender uma nova letra de música, anotar uma receita, distribuir os crachás na roda da conversa, ordenar a rotina do dia, eleger o filme a ser assistido, acessar a internet e tantas outras práticas de letramento fazem parte do cotidiano das salas de Educação Infantil (EI). Esses encontros com a prática escrita conduzem crianças pequenas à compreensão do mundo letrado e ao início do processo de alfabetização. Este trabalho de pesquisa investiga, por meio da escuta de narrativas dos professores, quais os tempos e os espaços da leitura e da escrita em salas de EI, levando em conta as especificidades deste segmento e compreendendo a criança como um sujeito histórico, social e de direitos. Uma das referências com respeito às orientações de trabalho pedagógico na EI se baseia nas publicações oficiais que focam a Educação Básica. Neste contexto, o presente estudo dirige o olhar aos depoimentos dos professores sobre suas práticas em sala de aula em relação às demandas que as crianças levam para a escola e também às orientações sobre a rotina diária de trabalho, especificamente da alfabetização e do letramento. A fundamentação teórica consiste nos pressupostos da História Cultural, no entendimento de que as práticas socioculturais são construídas ao longo da história da humanidade, permitindo a problematização das apropriações, dos usos, dos reempregos e dos modos próprios dos fazeres no cotidiano de professores que, geralmente, são colocados à margem das discussões pedagógicas. Dessa maneira, ouviu-se seis professores que trabalhavam com crianças em idade pré-escolar, da região de Campinas, estado de São Paulo. Adotou-se como metodologia a História Oral, focalizando a escuta de suas narrativas sobre suas práticas pedagógicas de leitura e escrita com as crianças. As memórias pedagógicas foram cotejadas com os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil e com autores que tratam da inserção do sujeito em práticas sociais de uso de leitura e de escrita. O mergulho nas memórias dos professores oportunizou a aproximação de suas elaborações conceituais acerca de seus modos do fazer pedagógico junto aos pequenos, o conhecimento e reconhecimento de práticas pedagógicas sobre a língua escrita, que ficam muitas vezes escondidas, por permearem um campo polêmico no campo da Educação Infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Alfabetização; Letramento; História Oral; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Read stories, write notes, produce posters, list items, learn a new song, write down a cooking recipe, hand out calling cards at the beginning of classes, organize the routine of the day, choose a movie to watch, access the internet and others reading and writing activities are part of the routine of Early Childhood Education. This confluence/encounter between children and written practices allows them to understand the literate word and starts the literacy process. Considering the concept of child focus on Historical-Cultural, and the specificities of this time in their lives, this academic research investigates by means of an analysis of teachers' narratives what are the reading and writing times and spaces in Early Childhood Education classes. Documents' references in pedagogical works are from MEC, Ministry of Education, and focus on Basic Education, from zero to seventeen years old. This survey focuses on teacher's narratives about their practices in classroom related to the demands that children brings to the classroom and the daily routine orientations to work, specifically literacy. The theoretical foundation consists of Historical-Cultural presupposition, understanding that sociocultural practices are built throughout the history of humanity, allowing the problematization of appropriations, uses, reemployment and daily teacher ways of doing that, in general, are placed outside the pedagogical discussions. Building on this theoretical basis, six teachers that had worked with preschoolers children, from Campinas, São Paulo state were listened. The methodology used was Oral History, focusing on listening the narratives about their pedagogical practices of reading and writing with children. Pedagogical memories were compared with official documents that guide Pre-School programs, and with authors dealing with the insertion of the child in social practices of reading and writing. The immersion in the teachers' memory allowed bringing together their conceptual elaborations about their ways of doing pedagogical work with the children, knowledge and recognition of pedagogical practices on the written language. These practices are often hidden, for permeating a controversial field in the field of early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education, Literacy; Writing and Reading; Oral History; Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	40
Figura 2: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (continuação)	41
Figura 3 - Desenho ilustrado pela criança-autora da história: O pequeno arco-íris (Ano 2017)	43
Figura 4 - Painel na sala da professora Carla. Nomes das crianças e calendário	90
Figura 5 - Calendário da sala da professora Marina	92
Figura 6 - Lista dos nomes das crianças para a escolha do ajudante do dia, sala da professora Marina	93
Figura 7 - Aniversariantes da turma da professora Marina	93
Figura 8 - Cartaz coletivo da música 'Fui morar numa casinha'. Sala da professora Paula	94
Figura 9 - Cartaz coletivo da parlenda 'A casinha da vovó'. Sala da professora Paula	94
Figura 10 - Caixa organizadora com a escrita dos nomes das crianças. Sala do professor João	96

Sumário

Introdução	10
1. Por entre registros e fazeres pedagógicos: tempos de escrever, espaços para refletir	16
2. Os Documentos Oficiais para a Educação Infantil	20
2.1 – Algumas observações iniciais	20
2.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI.....	22
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI	26
2.4 Coleção leitura e escrita na Educação Infantil e a Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017	28
2.5 Base Nacional Comum Curricular – BNCC	35
3. Alfabetização e Letramento	43
4. Metodologia de pesquisa	51
4.1 Memórias – História Oral	51
4.2 O caminho da pesquisa: História Oral e História Cultural	57
4.3 Os entrevistados e as entrevistas	62
5. Análise dos dados – Leitura e escrita em cena	72
5.1 A demanda das crianças e o meio social.....	74
5.2 A função da escola e os documentos oficiais.....	83
5.3 Ambiente alfabetizador.....	89
5.4 Práticas pedagógicas com leituras e escritas: tempos e espaços	98
6. Conclusões	110
7. Referências Bibliográficas	113
Anexos	120
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	120
Anexo 2 – Desenhos e escritas das crianças levados nas entrevistas	122
Anexo 3 – Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017.....	126
Anexo 4 – Autorização Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética de Pesquisa da Unicamp....	131

Introdução

Ao longo do desenvolvimento histórico-cultural da espécie humana, os homens, por meio de sua interação com o mundo e entre si mesmos como grupo social, criaram distintas maneiras de se comunicar. A vida em sociedade, na rede de relações com o outro – com o próprio ser humano e com os animais - foi se tornando cada vez mais complexa à medida que o sedentarismo humano cedeu lugar à lavoura e à domesticação, mais tarde a criação e manejo dos animais passaram a ser atividades regulares. A necessidade de registrar, contar e documentar o cotidiano favoreceu a construção da representação escrita através de sistemas gráficos. Nesse sentido, a língua escrita vem se construindo sócio e culturalmente, permitindo a comunicação entre os indivíduos, a perpetuação de memórias, o registro de sentimentos, a organização das ideias e o compartilhar de informações e de fatos. Dessa forma, a importância de se apropriar da escrita torna-se uma necessidade (hoje tomada como um direito humano) essencial para qualquer pessoa que vive em uma sociedade letrada.

A criança que vive na sociedade letrada tem o direito de interagir com e refletir sobre a leitura e a escrita nas suas diferentes situações sociais. As crianças na Educação Infantil (EI), ao serem provocadas a refletir sobre a funcionalidade da língua (portuguesa), têm oportunidades de interagir com o sistema alfabético; de utilizar a linguagem escrita em situações que proporcionem prazer, criatividade e ludicidade; entrar em contato com a herança cultural literária, como também de aprofundar os conhecimentos que trazem sobre o processo da língua escrita e associá-los àquilo que a escola planeja lhes ensinar.

Sobre o ensino da língua escrita, Vygotsky (2007, p. 125) faz uma crítica às metodologias calcadas apenas no caráter técnico específico do sistema linguístico, em “desenhar letras e construir palavras com elas, e não se ensinar a linguagem escrita”. O autor acreditava que ela - a escrita - precisava fazer sentido para a criança, ser relevante para sua vida, ser desenvolvida em sua forma viva. Conforme afirma, há uma pré-história da escrita que precisa ser considerada quando ela passa a ser ensinada dentro do ambiente formal da escola. Nessa mesma perspectiva de entendimento, Paulo Freire (1996, p. 69) afirma que o ato de ensinar e aprender exige apreensão da realidade. Nas palavras do autor: “aprender é uma *aventura criadora*, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*”. O viver no mundo social, as demandas cotidianas de uma comunidade (dentro da instituição escolar ou fora dela), que se reúne com o objetivo de aprender a ler e a escrever, de dominar o sistema alfabético e numérico, de se apropriar do conhecimento que a humanidade

produziu, mediam e fazem parte do processo de ensinar. As expressões culturais de um povo são constitutivas de sua língua e precisam ser levadas em consideração para a compreensão do uso da escrita (FREIRE e FAUNDEZ, 1985). Lerner (2002), pesquisadora e estudiosa na área da aquisição da leitura e da escrita, tendo exercido importante papel no aconselhamento do Ministério da Educação (MEC) e no Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC) de São Paulo, corrobora a ideia de que ensinar a leitura e a escrita na escola se torna uma tarefa mais produtora e com mais sentido para todos os envolvidos quando é entendida como forma de indagar o mundo, para compreender a realidade e assumir uma postura crítica frente ao que é lido e escrito.

Kleiman (1995), ancorando-se nos estudos do letramento, encabeçados pelos trabalhos de pesquisa de Street (1984), da Universidade Lancaster na Inglaterra, e de Heath, (1982) nos Estados Unidos, apresentou o conceito de letramento¹, procurando enfatizar os aspectos da prática social da linguagem no cotidiano pelos sujeitos como um fator preponderante para o processo da língua escrita. Mesmo reconhecendo as especificidades próprias do ensino do sistema linguístico, a autora focaliza as estreitas relações entre a oralidade e a escrita assim como o contexto de uso das práticas de língua escrita, destacando a importância desses pontos para que seu aprendizado ocorra na escola, principalmente tendo em vista a população que historicamente tem sido marginalizada da escolarização. Kleiman (1995), baseando-se em pesquisas sobre a interação discursiva na sala de aula em meio à alfabetização, sinaliza o papel fundamental da inclusão, nas práticas escolares, da visão dos alunos sobre o uso da língua e suas experiências anteriores com a escrita como fatores a se considerar no seu ensino. Para a transformação da prática escolar, no sentido de se buscar uma aproximação da realidade sociocultural das crianças ou dos adultos que ainda não são alfabetizados, faz-se relevante conhecer as práticas discursivas dos grupos sociais que não possuem familiaridade com as práticas letradas valorizadas pela sociedade.

Com relação especificamente à EI, Kleiman (2009) destaca os projetos de letramento como uma forma de trabalhar a leitura e a escrita com crianças pequenas em que a perspectiva lúdica, do brincar, do fazer de conta, perpassa as atividades nas escolas. A autora, por meio de vários exemplos, mostra como a leitura de lendas, como a do *Saci Pererê*, tem condições de mobilizar conversas entre as crianças e possibilitar discussões sobre questões muitas vezes polêmicas no convívio social tal como a presença de práticas sociais religiosas

¹ A autora informa em seu artigo que Mary Kato foi a pesquisadora brasileira que introduziu a nomenclatura “letramento” para o campo de pesquisa da linguística aplicada e que, posteriormente, foi apropriado por diversos outros campos de conhecimento, especialmente pelo da educação.

diferentes, sobre crenças, sobre a fantasia, em que a mediação se realiza pela história contada. Os grupos sociais marginalizados podem acessar os variados modos de funcionamento da escrita quando participam, desde muito cedo, de eventos de letramento prestigiados historicamente pelos grupos letrados. Na EI, tendo-se por base projetos de trabalho com a escrita em suas diversas possibilidades de manifestação na vida cotidiana, os pequenos têm condições de ir se familiarizando com as práticas valorizadas socialmente ao mesmo tempo que apresentam as suas próprias convicções sobre a leitura e a escrita.

Kleiman (2009, p. 3) comenta a respeito do enriquecimento proporcionado por projetos de letramento que enfatizam explorações diversas do objeto livro, por exemplo, em situações de leitura: “toda vez que um livro de literatura infantil é lido e, portanto, uma função estética ou prazerosa está em destaque, está havendo uma ampliação dessas funções e valores atribuídos à escrita pelo grupo familiar”. Outro ponto que a autora chama atenção é de que inserir a escrita no cotidiano de uma turma de crianças favorece a circulação de práticas de letramento, assim como a compreensão dos pequenos para os variados modos de seu emprego pelas pessoas e seu funcionamento no mundo em que vivem.

Finalmente Kleiman (2009, p. 8) explicita um equívoco que precisa ser superado: o de ter se associado o conceito de letramento à alfabetização e ao processo de escolarização do ensino da língua. Afirma a autora:

é necessário considerar que o termo ‘letramento’ ultrapassou os limites das esferas acadêmicas de pesquisa, onde se originou e foi integrado à esfera escolar, onde foi ressignificado. O termo já faz parte do ideário escolar e é, por muitos, equacionado a um modelo de alfabetização, como foi apontado anteriormente. Haja vista essa situação, a solução é esclarecer o mal entendido mediante a divulgação de projetos de letramento exemplares nesse segmento, com isso contribuindo para dissociar o letramento — fenômeno do mundo contemporâneo, tecnocrático, urbano, tecnologizado, escriturizado — de uma importante, porém apenas uma, dentre as diversas outras, práticas de letramento da esfera escolar, a saber a alfabetização. Afinal, se a escola vai usar conceitos e nomenclatura glosados por pesquisadores para fins de pesquisa, o melhor seria usá-los nos sentidos propostos, a fim de evitar mal-entendidos e, assim, contribuir para a comunicação bem sucedida entre professores e educadores, por um lado, e pesquisadores e formadores de professores, por outro.

Retomando o ponto de vista de Kleiman (2009), esta pesquisa compartilha a preocupação por ela mencionada de que é importante dissociar o letramento da alfabetização. Optar por trabalhar com a perspectiva dos estudos do letramento na EI não significa aderir a uma perspectiva de ensino alfabetizadora. Significa, sim, trazer para o cotidiano de uma turma de crianças pequenas diversas propostas de experiências nas quais a escrita também faz parte.

Para complementar as discussões sobre o letramento, esta pesquisa debruçou-se

também sobre os estudos que Soares (2000, 2006) desenvolveu sobre o tema. A autora afirma que o conceito de letramento surgiu da necessidade de a própria sociedade nomear os indivíduos que participavam das práticas sociais letradas, mas que, ao mesmo tempo, não estavam alfabetizados, ou seja, não faziam o uso convencional da leitura e da escrita. Dessa maneira, o termo letramento abrange “saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20) como também considerar as comunidades que não se apropriaram da tecnologia de ler e escrever, mas envolvem-se em práticas sociais letradas. Numa escola de EI, os tempos e espaços das leituras e escritas são inúmeros e as crianças pequenas, não alfabetizadas, participam de diversas situações que remetem ao mundo letrado: folheiam livros, revistas, fingem que leem livros, imitam a escrita do adulto, dentre tantas outras vivências com a língua escrita que permeiam o universo escolar.

Vygotsky (2007), já mencionado anteriormente, dedicou-se a compreender como ocorre a aprendizagem da língua escrita e como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nesse processo. O autor enfatiza que tal processo é mediado e a intervenção do professor ocupa um papel fundamental. Vygotsky (2007) também chama a atenção para o fato de que os conteúdos culturais trabalhados na escola são socialmente construídos. A relação com outras pessoas interfere na construção cognitiva de cada indivíduo. A dimensão simbólica da escrita, junto de seu sistema de normas, é apropriada pelas crianças ou adultos por meio da mediação realizada por outros seres humanos.

Nesse contexto do mundo letrado e a criança, da escola como instituição que aproxima a criança do conhecimento formalizado e historicamente acumulado, insere-se, no Brasil, a Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017² que estabelece a formação dos professores/professoras³ da EI em nível de formação continuada, a fim de refletir e pensar sobre as práticas de leituras e escritas na EI. Tomando essa informação como ponto de partida, apresento a pergunta para essa pesquisa: como a leitura e a escrita são ou estão inseridas nos tempos e espaços das salas de aula da EI, sob a perspectiva das vozes e das memórias dos professores?

O objetivo da pesquisa é investigar quais os tempos e espaços que a leitura e a escrita ocupam no universo da EI, precisamente em salas de crianças de 4 e 5 anos de idade. O

² A Portaria n. 826 será apresentada no capítulo 2.4 ‘Coleção leitura e escrita na Educação Infantil e a Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017’. Em anexo, segue o texto da Portaria na íntegra.

³ Ao longo desta pesquisa o termo professores será utilizado ora no masculino ora feminino, contemplando o grupo de profissionais da EI, indistintamente do gênero.

presente estudo se baseou nas histórias relatadas por seis diferentes professores da EI de escolas da Região Metropolitana de Campinas (RMC) a partir de suas memórias do tempo presente (FERREIRA, 1996) vividas no contexto pedagógico⁴.

As narrativas dos professores foram problematizadas a fim de compreender quais os usos que fazem das recomendações do sistema educacional em relação à alfabetização e ao letramento, frente à demanda das crianças sobre o tema. Nesse sentido, uma proposta que visa à escuta das vozes daqueles que estão às margens das discussões pedagógicas em termos de decisões legais, como é o caso dos professores da EI, pode possibilitar a visibilidade de práticas dos sujeitos comuns, denominados ordinários, como diria Certeau (2014), muitas vezes invisíveis aos olhos dos próprios protagonistas de suas artes de fazer. Os profissionais (professoras, professores, educadoras, agentes, monitores, cuidadores) ligados à primeira infância, historicamente tiveram sua função e imagem associadas ao assistencialismo e ao cuidar, distanciando-se do profissionalismo pedagógico e acadêmico, conforme apontado por Vieira (1999).

A História Cultural, tendo em vista a perspectiva de Certeau (1985), possui como uma de suas particularidades questionar a história oficial que durante muitos séculos se sustentou em estudos que privilegiaram o olhar do herói, do conquistador, do colonizador, em detrimento do olhar à história cotidiana, que leva em consideração também a visão do homem comum, do ordinário, do ignorado, do desvio, da brecha⁵. Investigando os tempos e espaços em que a língua escrita adentra as salas de aula, esse referencial permite-nos o reconhecimento de outras histórias e da compreensão da invisibilidade de práticas pedagógicas cotidianas, uma vez que elas raramente são publicizadas. Voltar o olhar para os dizeres dos professores sobre seus fazeres significa compreender que esses profissionais, ao receberem orientações e normas para a realização de seu trabalho, também podem se tornar produtores de reflexões e (re)construírem as propostas oficiais de modo a adequá-las aos seus contextos de sala de aula, atuando como

⁴ Nesta pesquisa, os tempos e os espaços da leitura e da escrita não são delimitados com exatidão, por se tratar de uma pesquisa que parte e envolve as memórias dos professores. Dessa forma, as narrativas não são lineares e apresentam trechos e recortes das práticas pedagógicas que circunscrevem a leitura e a escrita. Os termos tempos e espaços, foram empregados a fim de mostrar que na EI a leitura e a escrita estão presentes e permeiam o cotidiano das crianças e das professoras em diversos momentos do dia. No capítulo 5.4 apresento as rotinas diárias narradas pelas professoras a fim de elucidar e marcar o tempo e o espaço da leitura e da escrita, e o leitor obter maior compreensão de como elas adentram o universo da EI. Isto não quer dizer que não haja outros momentos em que elas acontecem, uma vez que, durante todo o texto são mencionados diferentes momentos de leituras e escritas que estão fora dos marcadores dos tempos e espaços das rotinas trazidas no capítulo 5.4.

⁵ Neste parágrafo as palavras são apresentadas no masculino por suscitar as leituras realizadas do autor Certeau (1985, 2014). Mas, entende-se que a história oficial além de calar o homem comum e ordinário, também desconsidera a mulher, o feminino, a criança, o idoso, entre outros, ignorando as lutas e conquistas desses grupos sociais.

sujeitos reflexivos, questionadores e provocadores de dúvidas (FREIRE, 1996).

Compartilhando dessa perspectiva, a abordagem metodológica se ancorou nos princípios da História Oral (HO), a qual busca incorporar à história oficial as histórias não-documentadas, marginais ao ponto de vista dominante relativo a um acontecimento (tal acontecimento pode se referir tanto a fenômenos de grande magnitude, como por exemplo, a história de uma guerra, como à história de culturas locais, muitas vezes invisíveis). Nesse aspecto de procurar compreender movimentos micro frente a uma dominação hegemônica em determinados campos de ação humana, a HO se articula à História Cultural (HC). Portanto, procurando compreender em que tempos e espaços a leitura e a escrita são/estão inseridas na EI partindo da escuta, do compartilhar, do relatar experiências de professores, busquei investigar e expor como essas práticas pedagógicas acontecem segundo as visões a mim apresentadas. São práticas de leituras e escritas sistematizadas? São planejadas ou ocorrem de maneira improvisada? As crianças trazem curiosidades sobre a língua para a escola? Se trazem, essas dúvidas são aproveitadas pelos professores? De que maneira? Os documentos do Ministério da Educação (MEC) orientam sobre o tema? Houve modificações com o advento da Portaria? Essas questões fazem parte dos objetivos específicos da pesquisa.

O texto desta dissertação está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo relato a motivação e o meu diálogo com esta pesquisa o qual está intitulado: ‘Por entre registros e fazeres pedagógicos: tempos de escrever, espaços de refletir’. No capítulo dois enfatizei as orientações dos documentos oficiais do MEC que norteiam o trabalho pedagógico na EI em relação à leitura e a escrita. Para embasar as concepções de alfabetização e letramento que foram levadas para o contexto da EI, o capítulo três, “Alfabetização e Letramento”, apresentou os conceitos que permeiam essa área de estudo atualmente no Brasil. No capítulo quatro, “Escolha metodológica”, procurei explicar ao leitor as justificativas da escolha metodológica e os desdobramentos da HC e da HO para pesquisas em educação; também nesse capítulo apresentei os professores da pesquisa. No capítulo cinco, “Análise dos dados”, estão registradas as vozes dos entrevistados e suas narrativas sobre as metodologias em sala de aula, recortadas pelos objetivos da pesquisa. O sexto e último capítulo busca dar visibilidade ao que a pesquisa concluiu das entrevistas com os professores de EI, cotejadas com os documentos oficiais e os autores já referendados.

1. Por entre registros e fazeres pedagógicos: tempos de escrever, espaços para refletir

A pesquisa em História Oral (HO) acontece, geralmente, entre duas ou mais pessoas: o(s) entrevistador(es) e o(s) entrevistado(s). Ao realizar pesquisas com essa perspectiva metodológica, as relações humanas, reações e experiências se apoiam em uma perspectiva colaborativa em que cada sujeito envolvido está disposto a revelar fatos de sua vida, a falar/narrar memórias e passagens vividas do tempo presente ou do passado. Ao final, as relações interpessoais estabelecidas durante uma entrevista são compreendidas, analisadas e sistematizadas na construção do texto/documento final, gerando o conteúdo, a materialidade das memórias contadas.

Para apresentar esse memorial que esclarece as motivações pessoais para a realização da presente pesquisa, me atrevi a lembrar de como o interesse em pesquisar a leitura e a escrita na EI nasceu em mim. Proponho-me, neste capítulo, a narrar minhas próprias memórias profissionais que culminaram nesse estudo. A produção deste memorial não foi gerada por conta de uma entrevista, não teve a presença de um entrevistador nem sofreu os desdobramentos típicos do que se pode suceder durante e após uma entrevista pautada na perspectiva teórico-metodológica da HO. Há aqui somente o relato intencional do depoente/entrevistado. Como nesse caso o depoimento será fornecido por mim, escolhi contar os caminhos dessa pesquisa como se eu tivesse sido entrevistada por alguém que empregou a HO para entender o porquê da minha escolha do tema de pesquisa, quais eram as minhas motivações e qual a minha história.

“Bom dia, eu sou Mellina. Professora Mellina. Começarei relatando a época em que era estudante. Vamos do início! Cursei o magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, “Padre Ismael Simões”, na cidade de Campinas-SP. Naquela época, início dos anos 2000, o magistério podia ser cursado junto com o Ensino Médio. O curso em questão me habilitou a ser professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF). Minha formação no magistério foi de cunho político e democrático. Formei-me pautada em uma educação transformadora e emancipadora, apoiada nos estudos de Paulo Freire. Iniciei a docência como professora do EF na rede municipal de Hortolândia em março de 2005, aos 22 anos. E, para minha surpresa, não consegui desenvolver uma proposta esperançosa de educação, que tanto havia me encantado no magistério.

Lembro-me da minha frustração logo no primeiro ano como professora. Estreei em uma sala de 1ª série (atual 1º ano, com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – esta Lei amplia

o EF para nove anos, tornando a entrada das crianças no EF com 6 anos) cujo objetivo central era que eu alfabetizasse as 25 crianças. Sentia que me faltava construir uma relação para adequar a teoria (educação transformadora e emancipadora) com a demanda prática (alfabetização). Eu, inexperiente, não sabia por onde começar e apelava para livros e cartilhas da minha época de alfabetização (minha mãe havia guardado alguns livros da época em que eu era criança e havia me alfabetizado). Dentre esses livros havia cartilhas elaboradas pela escola em que eu fui alfabetizada, com letras manuscritas em linhas pautadas. Os textos dessas cartilhas se resumiam a frases prontas que deveriam ser copiadas nas linhas ou palavras que deveriam ser completadas. Eu elaborava as atividades para as crianças, baseada nessas cartilhas e livros, mas me debatia com dúvidas e discordâncias por dentro, pois minha formação inicial negava esse tipo de prática pedagógica.

Certo dia, cansada de não conseguir conquistar as crianças afetivamente e com propostas pedagógicas que não suscitam o interesse das mesmas, em prantos, busquei ajuda da direção da escola. A diretora e a coordenadora me acolheram, me acalmaram e me guiaram pelos caminhos da alfabetização. Lembro-me que elas me emprestaram apostilas, livros, pastas com textos, contendo o repertório da Psicogênese da Língua Escrita⁶. Aprendi, estudando bastante, quais seriam os estágios de elaboração da escrita pela criança, como ela se inseria no mundo da escrita e, de acordo com Ferreiro (1985), descobri que a criança realiza hipóteses sobre o sistema linguístico, e que ela mesma, antes de ir à escola, já chega com essas hipóteses em processo de formulação. Aprendi a reconhecer e identificar qual hipótese de escrita a criança havia construído, e, nesse percurso de construção e aprendizagem, terminei o ano feliz e com a sensação de que havia feito um bom trabalho. A partir daquele ano, considero que começava a me constituir como professora alfabetizadora. Por orientação das minhas colegas professoras da escola em que estava me inscrevi em cursos de formação continuada que a Secretaria de Educação do município disponibilizava aos professores. O primeiro deles, que me instou a refletir sobre a língua escrita e como as crianças estruturam a leitura e a escrita, foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com os estados e municípios.

Durante os anos que se passaram ingressei no curso de Pedagogia do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas

⁶ A Psicogênese da Língua Escrita foi desenvolvida pelas estudiosas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que propuseram estudar a alfabetização apoiada nos estudos de Jean Piaget. As autoras concluíram, dentre tantas contribuições, que as crianças constroem hipóteses de como a escrita está organizada até o momento de compreenderem o sistema silábico alfabético.

(PROESF), ofertado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nessa época eu me sentia mais experiente em relação à profissão docente e o fazer pedagógico, e a licenciatura contribuiu para analisar/problematizar a teoria em minha prática. Concomitante ao curso de Pedagogia realizei formações continuadas, ora oferecidas pelo município, ora por instituições privadas em plataformas on-line. De todos eles, os cursos de formação que mais me marcaram e que contribuíram para refletir sobre a alfabetização e letramento, foram o Pró-Letramento em Língua Portuguesa e Matemática e o Pacto Nacional na Idade Certa (PNAIC), pois seus materiais apresentavam propostas que me pareciam possíveis de serem realizadas, respeitando nossas escolhas e autonomia de trabalho. Junto disso, ambos se apoiavam em um extenso programa de encontros formativos que possibilitavam estabelecer o diálogo com nossa prática de forma respeitosa e colaborativa.

Nesse contexto, meu cotidiano era marcado por preocupações e cobranças institucionais e pessoais: eu devia e queria alfabetizar as crianças. Também almejava que elas refletissem sobre as leituras e escritas que produziam. Esse tema e inquietações me acompanharam ano após ano... Minhas aulas eram planejadas para que eu contemplasse o planejamento anual escolar e conseguisse oferecer os mais variados tipos de interações com a língua escrita. Procurava diversificar a rotina do dia entre leituras de fruição⁷, leituras de diferentes gêneros textuais, escrita de diários, atividades de reflexão da língua escrita (cruzadinhas, completar com a letra inicial, formar sílabas), escrita e leitura de músicas e cantigas infantis, dentre outras. Imersa nessa realidade e buscando aperfeiçoar o trabalho com as crianças, também procurava novas oportunidades e melhores condições de trabalho. Nesse buscar algo mais e melhor, prestei outros concursos em diferentes cidades e por fim me tornei professora do Centro de Educação e Convivência Infantil – CECI, da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

Após nove anos como professora alfabetizadora no EF, me deparei com uma realidade nova e diversa da qual estava acostumada. Em meus anos como professora do EF, com crianças entre 6 a 10 anos, me sentia relativamente segura a respeito do que deveria ser trabalhado, o que as crianças deveriam aprender até o final do ano, quais as atividades que seriam realizadas... Quando ingressei na EI, me vi frente a um currículo mais flexível, com crianças de faixa etária bem menor e que me traziam muitas novidades na dinâmica do trabalho

⁷ Trata-se de atividades permanentes de leitura-prazer em voz alta, realizada pelo professor em salas de aula, de livros de literatura. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Fascículo 1: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Brasília, 2008 (p. 40).

pedagógico; passei a conviver com muitas incertezas sobre o que fazer na escola. Deparando-me com falas inocentes e cheias de curiosidade, que queriam aprender a ler e a escrever, e ao mesmo tempo queriam brincar; e que por muitas vezes me deixavam falando sozinha e saíam correndo para acompanhar o voo de uma borboleta, comecei a me indagar: “- Como vou inserir as crianças do mundo das letras? Como aproveitar o que elas me trazem de informações e curiosidades e fazê-las avançar na apropriação do conhecimento linguístico? Posso alfabetizar na EI? E o brincar? Deixo-as sozinhas? Interfiro, não interfiro?”

Com todas essas questões me cercando dia a dia, comecei a retomar meus fazeres pedagógicos no EF, reler anotações nos cadernos de sala e dicas de atividades nos cadernos dos cursos que frequentei. Percebi nessas anotações uma visível preocupação com a alfabetização. E na ânsia de responder meus questionamentos sobre a alfabetização e a EI, me inscrevi no processo seletivo do mestrado a fim de problematizar a leitura e a escrita na EI. A inserção no mestrado foi uma forma de acolher essa demanda que eu considerava ser somente minha. Mas, em conversas com colegas de trabalho que atendiam também crianças entre 4 e 5 anos, eu percebia que essa demanda pelo conhecimento da escrita, pelas letras, pelas palavras, pelo livros, era coletiva (não vinha só das minhas crianças) e às vezes iniciava-se antes mesmo de as crianças atingirem a idade pré-escolar. Portanto, diante do exposto, a justificativa dessa pesquisa se inscreve nesse quadro que reconhece que as crianças têm experiências de escrita e leitura no/do mundo letrado e a EI, enquanto instituição escolar, possui potencial em permitir o contato curioso, que também pode constituir-se de maneira lúdica e prazerosa à criança com a língua escrita.

Assim termino minha narrativa e considero ainda que problematizar os tempos e os espaços da leitura e da escrita, compreendendo as especificidades da EI, pode ser uma forma de oportunizar (uma forma diferente/alternativa de se preservar e incentivar) a criatividade e a ludicidade das crianças em relação ao mundo escrito.”

2. Os Documentos Oficiais para a Educação Infantil

2.1 – Algumas observações iniciais

Neste capítulo procuro apresentar, de cada documento oficial de legislação da educação formal, aspectos ligados diretamente à regulamentação da EI. Dentre eles, faço um recorte em relação às orientações para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças pequenas nas instituições educacionais responsáveis pela EI.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 representou um grande avanço à história da educação das crianças pequenas e da EI e aos direitos das crianças. No artigo 7º, inciso XXV, que trata dos direitos individuais e coletivos, a Constituição assegura “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988). Também, a inclusão da EI como uma modalidade da Educação Básica publicada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9394/96) se deu o reconhecimento e se estabeleceu, pela primeira vez na história do Brasil, a EI como a primeira etapa do sistema de ensino. Tal conquista proporcionou que estudos sobre essa fase da educação começassem a efervescer no Brasil, além de ter possibilitado maior autonomia às unidades escolares priorizando a educação e a formação das crianças.

Considerando o caráter legislativo, os documentos oficiais publicados e disponibilizados ao longo do tempo pelo MEC aos profissionais que integram a EI são, grosso modo, orientadores e balizadores das ações esperadas que esses tenham em seu trabalho. Tais documentos apresentam uma determinada concepção, ideologia e visão de educação que busca enquadrar o que se deve e se espera que se construa nos anos frequentados pela criança durante a EI.

Esses variados documentos oferecidos pelo MEC assentam-se sobre a ideia de que a educação pode ser compreendida de maneira universal e/ou homogênea, uma vez que são pensados para orientar a educação em âmbito nacional. Não se pode deixar de mencionar que, a partir de cada nova publicação do MEC, há um emaranhado de materiais e produções que envolvem os profissionais da educação em relação aos seus documentos oficiais, como: materiais didáticos, livros dirigidos e orientadores aos professores e crianças, cursos de formação continuada, entre outros (ABRAMOWICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016) que participam dos processos de sua realização nas escolas. Desta maneira, é inevitável que os professores que participam desse contexto pedagógico e político recebam uma formação que privilegie, por exemplo, a compreensão da educação apenas pelo prisma de tais dispositivos.

Freire (1996) adverte que o ato de ensinar exige criticidade, ou seja, o autor aconselha os professores para acompanhar as mudanças educacionais que são apresentadas, compreendendo-as e, ao mesmo tempo, realizar o exercício de duvidar, de questionar, de discordar, e de não aceitar tudo passivamente. O autor defende que a educação, antes de qualquer outro objetivo, seja voltada para a autonomia, para a reflexão, para a humanização do homem, da mulher, das crianças.

Portanto, retomando o primeiro parágrafo desse capítulo – Documentos Oficiais para a Educação Infantil – o objetivo aqui é apresentar, de maneira pontual, nos documentos do MEC o lugar da leitura e da escrita e, por conseguinte (no capítulo à frente – Análise de dados – leitura e escrita em cena) entender o que os professores que estão em sala de aula compreendem e fazem sobre a alfabetização e o letramento.

Voltando ao fio da história cronológica, após a publicação da LDBEN⁸, o Governo Federal anunciou, dentre os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Este documento trazia um conjunto de reflexões elaboradas por professores e profissionais que atuavam com as crianças pequenas, a fim de contribuir com conteúdos (objetos do conhecimento) e orientações didáticas aos professores de crianças de 0 a 6 anos. O MEC, na época da publicação do material, enfatizou o uso dos cadernos do RCNEI (apresentados a seguir) como uma ferramenta que guiasse o fazer pedagógico, considerando as especificidades da pluralidade social.

Com o Parecer n.º 20/2009 da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB), estabeleceu-se que

As propostas curriculares da Educação Infantil devem 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 (CNE/CEB, 2009 p. 15).

Em consonância a este Parecer, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) foram publicadas e instituídas a fim de criar mais autonomia às creches e pré-escolas. Diferente do RCNEI, como veremos adiante, as DCNEI não se configuram de modo prescritivo, seu caráter é reflexivo e busca incluir nos espaços das creches e pré-escolas um currículo e ações mediadoras que visam “articular as experiências e os saberes das crianças com

⁸ O documento elaborado pelo MEC ‘Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças’ das autoras: Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, do ano de 1995 faz parte das regulamentações que impactaram o campo da EI, principalmente em relação às creches, tendo sido publicado antes da LDBEN (1996). Esse documento não é tratado nesta pesquisa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12).

Em 7 de julho de 2017, o MEC divulga a Portaria n. 826, que serve de base para o curso de formação continuada dos professores da EI. A Coleção: *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, utilizada para o curso de formação, direciona o olhar e as ações pedagógicas em relação à língua escrita. Outro atual documento que vigora nos debates e cursos de formação para professores é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada no final do ano de 2017.

Considerando os aspectos acima descritos e iniciando o diálogo com os documentos oficiais, uma característica observada em todos os materiais é o conceito da heterogeneidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Pacto Nacional da Alfabetização na idade certa (PNAIC) – Coleção: *Leitura e escrita para a Educação Infantil* - e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) embasam seus textos normativos nas diferenças culturais que o Brasil apresenta e as possibilidades em trabalhar em sala de aula com a diversidade cultural.

A contradição, observada na identificação da heterogeneidade constitutiva dos documentos oficiais orientadores ao mesmo tempo que buscam a universalização dos direitos da EI, mostra-se em um desafio aos gestores e professores. Assim como tenta valorizar a cultura das crianças pequenas e de suas famílias, há a cultura institucional que enquadra e normatiza (LEITE, 2003). Leite (2003) afirma que as instituições educativas inviabilizam a rede de conhecimentos que as crianças trazem para dentro das escolas e ignora a pluralidade e a multiplicidade da cultura. Os documentos oficiais, por sua vez, defendem que há de se ter um alicerce, uma diretriz que seja igual para todos, a fim de garantir “aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito” (BRASIL, 2017, p. 6).

Desta maneira, os documentos oficiais - a seguir problematizados - foram lidos a partir da *rigoriedade metódica* que Freire (1996) destaca como uma condição para a educação crítica, em que aprender, ler e ensinar não se acaba no tratamento do objeto; pelo contrário, se aprofunda, se alonga, faz pensar, refletir, instiga, inquieta...

2.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamentou o ensino da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. De acordo com a mesma lei – LDBEN – a União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, ficou incumbida

de estabelecer as competências, conteúdos mínimos e diretrizes para a EI, assegurando uma formação básica comum no território nacional (BRASIL, 1996). Desta forma, em 1998 o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que pretendia “apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p. 8).

Vale lembrar que o RCNEI somente foi publicado após discussão e elaboração de outros documentos de cunho organizacional e curricular para a EI. Ele integra o conjunto de textos que compuseram os Parâmetros Curriculares Nacionais, que buscaram publicar e divulgar orientações gerais para todos os níveis do sistema educacional brasileiro. O material do Referencial publicado após críticas de especialistas em educação, foi reelaborado e divulgado, tendo cunho orientador e reflexivo, introduzindo aos professores e gestores, uma concepção pedagógica de como conceberem e construir a EI no país.

Em três volumes, o RCNEI pretende contribuir com “o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 9). Desta forma, os cadernos, divididos em *Introdução*, *Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo*, abordam as concepções pedagógicas e componentes curriculares de acordo com as faixas etárias das crianças. Está estruturado em eixos de trabalho orientados para o desenvolvimento das diversas linguagens da criança, designando objetos do conhecimento com os quais devem se deparar na EI.

Em linhas gerais, o Volume Introdutório apresenta a organização do material, as leis regulamentadoras da EI e descreve as concepções de criança, do educar, do brincar, do cuidar, da aprendizagem, bem como o perfil do professor. Além dessas contribuições, o caderno elucida de forma contundente quais os conteúdos e objetivos da EI, orientações didáticas, organização de espaços e materiais e avaliação para essa etapa da educação básica. É preciso salientar que o material se preocupa em trazer pormenores importantes e significativos ao cotidiano da EI, como por exemplo: organização do tempo, os critérios para formação de grupos de crianças, a versatilidade do espaço, a entrada da criança na escola e ainda o acolhimento às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Arce (2010), pesquisadora e autora de artigos sobre políticas para a EI, descreve que a concepção de EI descrita no RCNEI configura-se como um contraponto à escolarização do Ensino Fundamental. O antagonismo entre uma escola acolhedora que garante todos os direitos às crianças e uma escola que ensina e disciplina são apresentados pelo material do MEC

com comparações e exemplos que o texto do documento utiliza para evidenciar a compreensão de educação nele defendida, como por exemplo, a respeito de uma concepção de aprendizagem da leitura e da escrita:

Em uma outra perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia na educação infantil por meio de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, tendo como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas. A prática em geral realiza-se de forma supostamente progressiva: primeiro as vogais, depois as consoantes; em seguida as sílabas, até chegar às palavras. Outra face desse trabalho de segmentação e seqüenciamento é a ideia de partir de um todo, de uma frase, por exemplo, decompô-la em partes até chegar às sílabas. Acrescenta-se a essa concepção a crença de que a escrita das letras pode estar associada, também, à vivência corporal e motora que possibilita a interiorização dos movimentos necessários para reproduzi-las. (BRASIL, 1998, p. 120).

Igualmente à citação acima, ao ler o texto, em diversos pontos é possível notar uma depreciação sobre outras concepções e maneiras de ensinar. No terceiro Volume - *Conhecimento de mundo* – o texto sobre a linguagem oral e escrita aborda correntes pedagógicas que foram importantes em determinadas épocas e contribuíram com reflexões para a alfabetização brasileira (como mostrado na citação). Ainda nas palavras do RCNEI, “em algumas práticas se considera o aprendizado da linguagem oral como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica” (BRASIL, 1998, p. 119) ou “em outras práticas, (...), acredita-se que a intervenção direta do adulto é necessária e determinante para a aprendizagem da criança” (BRASIL, 1998, p. 119).

Arce (2010) ainda assevera que essa visão de dualidade entre uma Pedagogia que reprime e uma que liberta deve ser superada na escola e mesmo na EI. A autora acredita que aprender é um direito da infância e por isto o “trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, dirigido que envolve a transmissão de conhecimentos” (ARCE, 2010 p. 30). Para a estudiosa, os conceitos apresentados pelo RCNEI argumentam que o conhecimento se dá “na relação estabelecida com o meio e com as outras crianças” (ARCE, 2010, p. 23). A autora também enfatiza que o conhecimento no RCNEI “deve ser adquirido de forma prazerosa e não diretiva (...) sendo a brincadeira espontânea o eixo norteador do trabalho” (ibidem, p. 26).

Portanto, uma das características do texto introdutório do Referencial é de que a proposta do MEC é “aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais” (BRASIL, 1998, p. 14). Considerando essa afirmativa o documento oferece contribuições reflexivas⁹ às creches e pré-escolas, ao mesmo tempo que direciona uma maneira

⁹ As escolas de Educação Infantil tinham acesso ao material, mas não necessariamente deveriam seguir suas orientações, podendo tecer um diálogo reflexivo entre o documento do MEC e as propostas e currículos elaborados pelas próprias escolas ou sistema escolar a que pertenciam. O termo reflexão é apresentado no RCNEI para

de conceber e pensar as propostas e currículos destinados às faixas etárias ao qual se propõe.

O caderno de Volume III *Conhecimento de mundo*, apresenta o trabalho com diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Para esta pesquisa abordaremos o eixo Linguagem oral e escrita. Neste eixo a linguagem oral e escrita, conforme o Referencial, expressa a língua escrita e a oralidade em práticas correntes, ou seja, práticas que envolvam as situações sociais de usos. A criança é considerada um sujeito que aprende e interage com o meio e com o outro. Falar, ler e escrever são ações compreendidas dentro de um contexto. Na introdução do eixo, o material explicita:

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 117).

Desta forma, as palavras enunciadas ou escritas terão sentido em situações significativas, comunicativas e sociais. O RCNEI aborda o termo letramento para pautar as atividades com a oralidade, escrita e leitura. O conceito de letramento é explicitado em nota de rodapé e ao longo de todo o texto do material sobre o eixo: Linguagem Oral e Escrita, há orientações didáticas e explicativas sobre o assunto. A nota de rodapé menciona:

Letramento: produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998, p. 121).

O documento ainda pondera que o letramento está intrinsecamente associado ao meio social e ao discurso oral e escrito, ou seja, a língua escrita é apresentada às crianças em diferentes contextos, meios e usos sociais, podendo fazer parte da vida cotidiana, principalmente das crianças que vivem em centros urbanos. O Referencial também corrobora a afirmativa de que “aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à

conduzir o trabalho dos gestores e professores, aos quais deveriam observar o cotidiano, planejar, trocar experiências e refletir sobre seus fazeres pedagógicos.

participação em práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 1998, p. 123). Em outras palavras, a concepção de alfabetização está relacionada à compreensão da escrita e também ao seu significado. Portanto, o documento publicado pelo MEC descarta práticas escolares que priorizam a memorização, o treino e habilidades motoras para aprender a língua escrita.

No Volume III, as descrições das ações didáticas também podem ser notadas. O planejamento do professor deve partir da observação das ações das crianças e desta oferecer atividades que irão desencadear interesses coletivos e promover o avanço dos conhecimentos. Em se tratando de leitura e escrita, o material apresenta uma concepção de professor que planeja e busca, em atividades sistematizadas e permanentes¹⁰, fazer com que as crianças se apropriem da língua escrita, bem como utilize-a em situações reais. Um exemplo descrito no material é a reelaboração de textos produzidos pelas crianças coletivamente e com a ajuda o professor, que nesta atividade torna-se o escriba. No momento da reelaboração, segundo recomenda o material, o professor precisa estar atento e chamar a atenção das crianças sobre a estrutura do texto, e em palavras que podem ser substituídas por outras, a utilização de expressões, pontuação, etc.

O RCNEI permaneceu durante anos (publicado em 1998 tendo sido “substituído” em 2010) guiando os fazeres dos professores da EI, e sob críticas, perdurou e formou uma geração de professores que, como será analisado posteriormente, ainda hoje elaboram propostas de trabalho muito próximas às descritas no documento. No ano de 2009, onze anos depois da publicação do RCNEI, com o Parecer n.º 20/2009, da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil (DCNEI) foram publicadas e instituídas a fim de dar maior autonomia às creches e pré-escolas.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2010, preocupam-se em prosseguir com algumas reflexões e discussões iniciadas no Referencial, uma vez que ambos os documentos propõem orientar o trabalho pedagógico, levando em consideração a heterogeneidade brasileira¹¹. As DCNEI apresentam novos

¹⁰ As atividades permanentes caracterizam-se por atividades que acontecem diariamente em salas de aulas, por exemplo: a leitura deleite, incentivada pelo material do PNAIC, destinada à leitura diária ou a sequência de atividades que ocorrem no início da jornada escolar (BRASIL, 2012, p. 27).

¹¹ Isso pode ser visto no Volume Introdução do RCNEI. Neste Volume as condições externas à escola infantil são prioridades para a construção das propostas pedagógicas, em que as diferenças sociais, regionais, religiosas devem

conceitos em relação à orientação de crianças entre zero a três anos em creches e em como garantir o desenvolvimento e continuidade da aprendizagem às crianças de quatro a cinco anos, sem com isso antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental. Este documento apresenta princípios articulados com a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para auxiliar na elaboração de políticas públicas, planejamentos e currículos para a EI, prevendo a articulação com as legislações municipais e estaduais vigentes em cada espaço educativo.

Neste documento, a conceituação de criança estabelece-a como um sujeito de direitos, que, nas interações sociais, culturais, constrói sua identidade e produz cultura. O currículo também é destaque no documento, que o enfoca como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12).

Carvalho (2015), pesquisador da Educação Infantil e das Pedagogias da Infância, discute o discurso apresentado nas DCNEI. O autor afirma que, embora o documento do MEC apresente uma perspectiva plural e heterogênea para a construção do planejamento escolar, não está isento da presunção de um discurso pré-estabelecido. Carvalho (2015) destaca que o texto busca respeitar a constituição da subjetividade da criança e ao mesmo tempo postula a difusão de posturas e condutas ao professor, tal como afirma:

Pode-se dizer, então, que a proposição de orientações curriculares é uma das formas que as instituições estatais utilizam para regular, orientar, fixar limites e prescrever determinadas práticas e relações sociais no campo educativo. Por essa razão, o texto legal não é constituído por uma única voz ou por um conjunto de prescrições homogêneas. Mas, sim, por uma variedade de discursos produtores de relações de poder e saber que torna possível o domínio da subjetividade infantil, ao apresentar modos de nomear e entender as crianças, definindo modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida (CARVALHO, 2015, p. 468).

Utilizando-se de seu potencial regulador que os documentos oficiais exercem sobre os fazeres pedagógicos, as DCNEI enfatizam orientações sobre a leitura e a escrita no artigo 11º que tratam das ‘Práticas Pedagógicas da Educação Infantil’. Nesse artigo se orienta que as propostas pedagógicas devem garantir experiências nas mais variadas linguagens e conhecimentos; dentre estes, a língua escrita é enfatizada e, das professoras se espera que garantam que as crianças tenham “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, 2010, p. 25). Ainda no que tange às práticas pedagógicas, estas devem ser planejadas

ser levadas em conta para a construção dos currículos para as crianças pequenas. As DCNEI apresentam essa mesma preocupação ao enfatizar o diálogo com as famílias e com a comunidade local para efetivar as propostas pedagógicas.

sob os eixos: interações e brincadeiras.

As normatizações ao trabalho pedagógico aproximam-se dos fundamentos da Sociologia da Infância em que as crianças devem ser vistas em sua multiplicidade e produtoras de cultura. Nesta perspectiva, termos como *ensino*, *conteúdo*, *aluno* são palavras que não caracterizam a EI; pelo contrário; são vistas dentro de discursos que escolarizam as crianças.

Para Carvalho (2015), o discurso presente nas DCNEI enfoca uma realidade escolar na medida em que as crianças demonstram interesses e demandas por determinados temas, tendo o professor como mediador da aprendizagem. Para o autor, as diretrizes também denotam o papel de redenção da educação, ou seja, apresenta aos professores a visão de que a escola promoverá a construção de uma sociedade cidadã por meio da EI. Nesse sentido, por criar uma imagem redentora para a educação, acaba enfatizando o “mito do letramento”, que já há muito tempo foi caracterizado como um equívoco (KLEIMAN, 1995)¹².

Como já tratado aqui, a língua escrita e a leitura não são especificamente abordadas nas Diretrizes, assim como também outras linguagens como: artes, música, movimento. Estas são tratadas como experiências lúdicas dentro da cultura infantil. Tomando como base o que estava sendo proposto no RCNEI, as DCNEI deixam as orientações mais livres em relação ao que deve ser focado no trabalho específico com as turmas de crianças. Nesse aspecto, o RNCEI explicita seus enfoques além de detalhar as recomendações de trabalho a serem desenvolvidas nas instituições de EI. As DCNEI exploram a autonomia e o trabalho dos professores a partir do interesse das crianças.

2.4 Coleção leitura e escrita na Educação Infantil e a Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) constituiu parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009) e foi criado pelo MEC com a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, integrado ao Plano Nacional de Educação (PNE). A quinta meta estabelecida pelo PNE pretende garantir “a alfabetização de todas as crianças, de forma plena, até o final do ciclo de alfabetização – correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental - durante os primeiros cinco anos de vigência do plano” (BRASIL, 2014, p. 27).

¹² Kleiman (1995), ao se referir ao mito do letramento, afirmava, já em 1995 não haver correlação entre a ascensão social e a alfabetização, ocorrendo uma falsa esperança em associar o indivíduo alfabetizado à mobilidade social, nas palavras da autora: “Não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização” (p. 37).

O PNAIC é um acordo do MEC, dos estados e dos municípios que firmam o compromisso de apresentar ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, aos professores, por meio de um programa de formação continuada. O PNAIC visa buscar o aperfeiçoamento desses profissionais em torno da temática da alfabetização em seus mais diferentes aspectos: da língua escrita, da matemática, das ciências naturais e sociais.

Em julho de 2017 o Ministro da Educação, na época, José Mendonça Bezerra Filho, no uso de suas atribuições dispôs sob a Portaria n.º 826, que agrega a Educação Infantil ao PNAIC. O texto da Portaria destaca no Art.º 2 as ações do programa:

As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade (BRASIL, 2017, p. 20).

Em vista dessa Portaria o MEC disponibilizou o material *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, composta por nove cadernos – *Apresentação*; Caderno 1: *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender*; Caderno 2: *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*; Caderno 3: *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*; Caderno 4: *Bebês como leitores e autores*; Caderno 5: *Crianças como leitores e autores*; Caderno 6: *Currículo e linguagem na educação infantil*; Caderno 7: *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*; Caderno 8: *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola*; Encarte: *Conta de novo?! as famílias e a formação literária do pequeno leitor*. Este material se apresenta como guia aos formadores, mediadores, coordenadores e professores envolvidos com o curso de formação.

No caderno de apresentação, a edição do material esclarece que o PNAIC para a EI nasceu de um projeto desenvolvido por docentes de universidades brasileiras - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - que tinham por objetivo responder questionamentos em torno da EI e da alfabetização. Estes questionamentos culminaram no desenvolvimento do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” que também reuniu professores de crianças pequenas, profissionais da Secretaria de Educação Básica/MEC e secretários de seis municípios.

Ainda no caderno de Apresentação, a edição traça o histórico da concepção de professor da EI e reflexões sobre a carreira docente para este segmento. O material contempla a estrutura e metodologia do curso e a descrição de cada caderno. Roveri e Duarte (2018), profissionais da Secretaria de Educação da cidade de Campinas, fazem um contraponto sobre o

documento publicado pelo MEC. As autoras observam que o material utiliza discursos que sustentam a implementação do programa, mas não consideram a complexidade do trabalho com a EI. Além disso, Roveri e Duarte (2018) enfatizam as representações femininas que o material utiliza, caracterizando as professoras por sua amabilidade e simpatia ao invés de se referir a sua formação acadêmica. Também, infantiliza-se o fazer pedagógico e atribuí às professoras deste segmento um olhar depreciativo, como por exemplo ao dirigir-lhes perguntas, como: “E você? Tomando o que você pensava de currículo antes de estudar esta unidade e o que você pensa de currículo agora, em que aspectos você julga ter conseguido avançar?” (BRASIL, 2016c, p. 41).

Não obstante, os nove cadernos disponibilizados aos professores da EI possuem como objetivo geral o trabalho com a língua oral e escrita em espaços das creches e pré-escolas. Cada caderno traz um segmento a ser estudado com texto de três autores diferentes a fim de ampliar os debates e as reflexões sobre o trabalho docente. A concepção de criança, infância, professor e conhecimento que o material apresenta está relacionado às Diretrizes (DCNEI): “entre os fundamentos para a construção deste curso, como não poderia deixar de ser, destacam-se as DCNEI, de caráter mandatório, dispostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB) de número 5, de 2009” (BRASIL, 2016, p. 12).

Entretanto, o Caderno 1 *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender* apresenta uma concepção de professor de EI muito semelhante ao RCNEI. Da mesma forma, em que o professor é visto como um mediador das aprendizagens pelo Referencial, no PNAIC ele também é caracterizado por um facilitador, para que as relações entre criança-criança e criança-objeto se potencializem e ampliem. A caracterização do professor é definida por um sujeito que deve orientar o olhar, a escuta e a atenção às crianças, percebendo gestos e ações e, a partir da observação em momentos de brincadeiras, o professor propõe, provoca, orienta, escuta e participa.

Outro aspecto bastante evidente no material é uma concepção de professor afetivo, cuidadoso, atencioso e que promove o cuidar e o bem-estar das crianças. E a qualidade das interações que as crianças vivenciam no ambiente da escola dependem dos espaços de cada instituição e das ações dos professores, “nessas ações, deve se expressar a responsabilidade pela segurança e pelo bem-estar, que se traduzem em conforto, alimentação, espaço físico, mobiliário e materiais adequados à idade das crianças” (BRASIL, 2016, p. 65).

Em 2010, Arce (2010) realizou uma análise do Referencial (RCNEI). Nessa análise, a autora pontua questões referentes às concepções de criança, professor e conhecimento apresentadas pelo antigo documento. É possível reconhecer no material do PNAIC destinado à

EI, algumas relações ao RCNEI. Um dos pontos semelhantes entre os dois documentos (RCNEI e PNAIC) e que Arce (2010) enfatiza é o destaque ao trabalho do professor. Em ambos os documentos o professor é “um orientador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o ambiente para que estas pesquisem e experimentem livremente, sempre acalentadas por uma atmosfera acolhedora e repleta de afetividade” (ARCE, 2010, p. 27). A autora critica essa forma de conceber o trabalho docente e afirma que este deva ser planejado, intencional e o professor deve ser alguém que possui “saberes teóricos e práticos sólidos” (idem. p. 32) em torno da educação, sendo um profissional que estuda e conhece teorias que abarcam saberes sobre a infância, capaz de orientar, ensinar, guiar e não apenas preparar um ambiente e esperar que a criança o explore.

Em relação à inserção da língua oral e escrita na EI, o PNAIC salienta que em atividades lúdicas, a leitura, a escrita e a oralidade podem estar presentes. O material oferece diversos exemplos de práticas reais de como essas modalidades circulam no ambiente da EI. A ênfase nas relações interpessoais e as interações entre as crianças para promoção da aprendizagem são bastante pontuais no documento, principalmente no Caderno 3, *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*:

É nas relações com os adultos que as crianças aprendem modos de uso de objetos e de *utilização dos mais diversos instrumentos técnicos e semióticos* – dentre esses, os livros –, mas também os modos de falar, modos de conhecer, modos de narrar e de dizer sobre as coisas no mundo, modos de (vir a) ser leitor. Aprender a falar e a escutar, aprender a narrar, entretetece-se com – e vai sendo marcado por – as formas e funções da produção gráfica e escrita na sociedade letrada (BRASIL, 2016, p. 88. Grifos do autor).

Desta forma, o material também indica que a aprendizagem deve pautar-se nos eixos interações e brincadeiras, assim como descrito nas DCNEI, publicada em 2010. A introdução da leitura e da escrita sugerida nos materiais do Pacto reafirmam que são por meio das interações e brincadeiras que as crianças aprendem e se desenvolvem. Os materiais também consideram que as crianças, ao chegarem nas escolas de EI, trazem conhecimentos e concepções de mundo, maneiras de ver e interagir com o outro. Assim sendo, os documentos pontuam a associação destes conhecimentos prévios e trazidos pelas crianças às aprendizagens específicas que serão abordadas na escola, sem perder a relação entre eles ou um sobrepor o outro.

Ainda sobre a aprendizagem descrita no PNAIC, são nas interações entre as crianças que

elas exploram o contexto em que vivem guiadas por sua imaginação, constroem situações a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, apropriando-se da linguagem verbal, corporal, plástica, dos papéis sociais e das regras de vida social. Ao brincar, as crianças podem perceber seu comportamento e o dos colegas, respeitando a participação deles, aprender a não ter preconceito de gênero, étnico-racial ou em relação a colegas com deficiência, adotar atitudes de negociação em situações de disputas e refletir sobre questões que envolvam amizade e convivência (BRASIL, 2016, p. 29).

De acordo com Arce (2010) as considerações tecidas no Referencial sobre a aprendizagem - objeto de estudo da autora em 2010 – são ainda citadas no PNAIC para a EI. Em concordância com a autora, a educação das crianças pequenas deve acontecer nas escolas e elas precisam ser ensinadas, fazendo parte do processo a mediação intencional do professor em transmitir-lhes conhecimentos culturais e sociais. Arce (2010) discorda da forma como a produção de conhecimento é abordada no RCNEI, que se restringe às interações e ressignificações que as crianças vivenciam nas interações e brincadeiras com o outro e com o mundo. A autora enfatiza que o enfoque na aprendizagem faz parte da seleção de atividades do planejamento do professor e, na escola a criança entrará em contato com o conhecimento que não faz parte de seu cotidiano. A escola fornecerá um conhecimento novo, que complemente o que a criança já construiu/sabe. Segundo Arce (2010), orientar comportamentos também faz parte do ato de educar. Um exemplo é a aquisição da língua escrita - para conseguir ler e escrever a criança precisará entrar em contato com essa linguagem, aprender o seu modo de funcionamento e o sistema linguístico (Sistema Alfabético de Escrita) e compreendê-la em situações cotidianas de seu uso. Para isso, não basta interagir com a língua escrita, é preciso pensar sobre ela e entender o seu funcionamento, na EI essa aproximação pode ser realizada de maneira lúdica e por meio de brincadeiras, como será apresentado nas entrevistas com as professoras.

O Caderno 5, *Crianças como leitores e autores*, do PNAIC expõe no texto introdutório do capítulo questões significativas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Em um primeiro momento, o texto discorre sobre a concepção de criança voltada aos estudos da Sociologia da Infância; também apresenta a língua oral e escrita em uma perspectiva discursiva-dialógica fundamentada nos estudos do círculo de Bakhtin. O texto do documento destaca o papel do planejamento do professor, tal como nesse segmento:

Uma prática pedagógica pautada nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal exige não apenas conhecer os usos que os meninos e as meninas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita, dentro e fora das instituições educativas, no seu cotidiano, mas, sobretudo, significa incorporar esses usos no planejamento didático e nas situações de aprendizagem a serem propostas (BRASIL, 2016, p. 19).

Neste aspecto, a língua oral e escrita e a vida social/cultural do sujeito são indissociáveis do trabalho com a leitura e a escrita: “só tem sentido quando realizado com discursos reais e significativos. Isto é, com discursos que realmente se dirijam a alguém e que tenham uma finalidade enunciativa” (BRASIL, 2016, p. 19). O texto ainda complementa essa assertiva com um exemplo de como é possível realizar o trabalho pedagógico nesta perspectiva de língua.

Em um segundo momento, o documento aprofunda a discussão sobre a leitura e destaca a “leitura de mundo” discutida por Paulo Freire em *A importância do ato de ler* (1989). Sobre a leitura de mundo, Freire (1989) destaca que, antes de iniciar o processo de alfabetização, a criança/adulto já têm consigo uma percepção e compreensão de mundo, uma leitura de mundo. Ou seja, a leitura que o sujeito faz do mundo que o cerca já se constitui uma leitura. O sujeito lê o mundo e interage com o mesmo sem estar alfabetizado. Dito de outra forma, a criança não precisa ser alfabetizada para ler o que passa ao seu redor, ela consegue associar um ato/evento aos seus significados e, quando tornar-se alfabetizada, conseguirá ler a palavra e associar ao ato/evento. De acordo com Freire (1989) a leitura compreende o sentido que o sujeito atribui ao que é lido, levando em consideração a sua experiência de vida¹³.

No PNAIC para a EI, a função da leitura e da escrita interage com a leitura de mundo que tem por objetivo ampliar as experiências e referências culturais das crianças, para que a leitura da palavra se constitua nesse processo de aprendizado. As atividades enumeradas no material do MEC enfatizam o trabalho com a oralidade das crianças e a narrativa de suas histórias de vida e/ou inventadas; a capacidade de ouvir diferentes histórias e conseguir continuá-las e registrar situações ou histórias de diferentes formas. Ainda sobre a leitura, o programa esclarece que um mesmo texto pode ser lido de diferentes maneiras e em diferentes suportes, oferecendo subsídios para a reflexão sobre suas estruturas,

O leitor vai sendo formado nessa diversidade de formas de ler, intenções e usos dos textos e seus suportes, observando e participando de situações diversas de leitura. Assim, as crianças vão descobrindo as diferenças, por exemplo, entre uma história e uma notícia, um poema e um documento – que apresentam funções tão distintas –, uma lista e um calendário, entre uma revista e um livro, entre desenhos e letras e a maneira como se distribuem no papel. São muitas as descobertas de um leitor iniciante que está em processo de entender que práticas tão distintas são chamadas de leitura (BRASIL, 2016, p. 24).

¹³ Por essa perspectiva de entendimento do caráter subjetivo, ideológico, que constitui o ensino da língua, explicitado por Paulo Freire, que os estudos do letramento se basearam para entender as práticas sociais de uso da língua.

Considerando a importância do papel da professora em planejar atividades que supram as necessidades e curiosidades das crianças e ainda apresente novos conhecimentos e saberes culturais e sociais, o contato com diferentes textos e em suportes diversos não garantem a formação de um leitor (de texto) que difere um gênero textual de outro, ou ainda compreenda a diferença entre figuras e letras. A intervenção pedagógica e o ato de ensinar e mostrar as diferenças de um tipo de texto para o outro cabe à professora. E a mesma intenção pedagógica em ler um livro de literatura em um momento da rotina das crianças, e em outro, propor a leitura de uma receita enfatizando suas características textuais, discursivas, linguísticas e a função social, também exigem o mesmo rigor em planejar e mediar eventos entre a criança e o objeto de conhecimento.

Sobre a escrita, o PNAIC defende a intrínseca relação entre ela e a brincadeira. Desta forma, o brincar tem papel importante na aquisição da língua escrita realizada pela criança pré-escolar que, brincando, experimenta a leitura e a escrita do mundo que a cerca. Nessa perspectiva, o material exemplifica cenas rotineiras de crianças com 5 anos de idade, em salas de aula. Em uma das cenas descritas, a criança brinca de “escolinha” e escreve o nome dos colegas perguntando aos mesmos o que está escrito. Nesse tipo de situação, o material do MEC esclarece que a criança se apropria da língua nas interações com o outro e nas apropriações que realiza do mundo e das trocas com os sujeitos e com os objetos. O material pauta as discussões sobre a língua escrita em autores que têm orientado estudos na área de ensino da língua, como Vygotsky (2007) e Luria (1998) da perspectiva histórico cultural e Ferreiro e Teberosky (1979) da perspectiva piagetiana.

Vale lembrar que o material é destinado aos profissionais da educação, preferencialmente em exercício da docência. E que as discussões e reflexões sobre o tema leitura e escrita se apresentam em textos didáticos, com narrativas de professores e exemplos de atividades. Sabendo disso, o primeiro texto do Caderno 5 *Crianças como leitores e autores* explica as fases de apropriação da escrita da criança estudados por Ferreiro e Teberosky e compilados no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1979). O material de formação de professores evidencia a intervenção pedagógica e o papel da EI como forma de possibilitar e “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” (BRASIL, 2016, p. 42). Assim, a proposta é que escrita seja apresentada à criança em situações em que o registro possua significados e seja utilizado para memorizar, guardar, anotar, lembrar, convidar.

Dentre as características que o material pontua, uma delas é esclarecer que a escrita é uma representação da língua e aprender a ler e escrever implica em construir as relações entre oralidade /escrita e se apropriar do Sistema Alfabético de Escrita. No entanto, ao final da EI, as leis e determinações oficiais não exigem que a criança esteja alfabetizada no final dessa etapa, em outras palavras, que consiga ler e escrever¹⁴. Portanto, a Portaria n.º 826, que regulamenta e institui o PNAIC, apresenta um conjunto de ações que contribuem com a alfabetização e letramento das crianças frequentadoras da pré-escola. Nesse sentido e de acordo com as discussões iniciadas no ano de 2015 para a elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada no final de 2017, na EI a criança deve entrar em contato com diferentes gêneros de textos e aos poucos apropriar-se da língua escrita.

2.5 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada e divulgada no ano de 2017, é o documento mais recente referente à Educação Básica. A EI é contemplada no documento oficial do Ministério da Educação (MEC) que descreve o conceito de infância, de criança¹⁵ e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

A BNCC considera os eixos estruturantes: interações e brincadeiras, que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, para compor os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. A partir dos direitos descritos no documento - conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se – e considerando a criança um ser ativo, as professoras são convidadas a compor ambientes e experiências em que as crianças se sintam provocadas a “construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017 p. 35).

Ainda conforme o texto da BNCC, para compor os direitos de aprendizagem, considera-se os cinco campos de experiências apresentados pelo documento. Estes campos configuram-se como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). Considerando as especificidades de cada

¹⁴ Considera-se alfabetizado o indivíduo que declara saber ler e escrever e analfabeto funcional o indivíduo com 15 anos ou mais que possui menos de quatro anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever (BRASIL, 2018).

¹⁵ Na BNCC a criança é considerada, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, um “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010).

criança, o contexto social e cultural e as práticas pedagógicas, a BNCC complementa os cinco campos de experiência com objetivos organizados por faixas etárias.

Os campos de experiências descritos na BNCC referem-se a: *O eu, o outro e o nós* – que considera que a EI deve possibilitar meios para que as crianças entrem em contato com outros sujeitos, de diferentes culturas e etnias, fazendo-as refletir sobre a existência de diversos modos de vida, diferenciando-se e constituindo-se como sujeito único e plural ao mesmo tempo; *Corpo, gestos e movimentos* – o segundo campo de experiência destina-se ao corpo como uma forma de expressão de diferentes linguagens, e na EI o corpo adquire centralidade. É por meio dele – o corpo - que a aprendizagem e o desenvolvimento perpassam, como por exemplo: em jogos de imitação, em expressões faciais, olhares, sons, gestos, subir, descer, rolar, entre outros; *Traços, sons, cores e formas* – o terceiro campo descreve que na EI a criança deve ter contato com diferentes expressões de artes: teatro, música, dança, cinema. Na etapa da EI a participação em eventos que promovam a sensibilidade e a criatividade precisam ser elaborados e cultivados dentro da escola; o quarto campo faz referência à *Escuta, fala, pensamento e imaginação* – neste campo os professores da EI são convidados a propor atividades em que as crianças possam interagir com a língua, por meio de gestos, falas, narrativas que as façam refletir sobre os usos da língua materna. Este campo descreve:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 40).

O quinto e último campo de experiência é intitulado *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* – o qual descreve que na EI a criança deve ter a possibilidade de vivenciar experiências em que possa observar, manipular objetos, adquirir informações, investigar, indagar e descobrir as materialidades do mundo físico, natural e cultural.

Esclarece-se que a BNCC adota o conceito de competência como base ao apresentar os campos de experiências e os objetivos das aprendizagens da educação básica. Este conceito enfoca termos como ‘deve saber’, ‘deve fazer’. Dessa forma, o documento normativo explicita as competências que se espera que as crianças/adolescentes desenvolvam ao longo de cada

etapa da educação. Diante disto, a BNCC baliza as ações e propostas pedagógicas.

Na leitura do texto da Base é possível verificar uma constante semelhança entre ele e os demais documentos analisados: o Referencial (RCNEI) discutido no item 2.2, as Diretrizes (DCNEI) no item 2.3 e o material do PNAIC no item 2.4. O exemplo dessas semelhanças se constata nas práticas pedagógicas propostas na Base que se apoiam nas mesmas características dos documentos anteriores. Na BNCC assim como nos demais, a observação atenta dos professores às interações das crianças; o interesse demonstrado em momentos livres e os conhecimentos oriundos do contexto familiar e social de cada criança são os pontos de partida para a proposição de atividades e intervenções pedagógicas.

Outra característica similar nos documentos citados é a organização de ambientes. Todos os documentos citam o preparo de ambientes que estimulem a aprendizagem das crianças. A BNCC afirma que na EI deve-se oferecer meios para as crianças aprenderem e, de maneira ativa, agirem e se expressarem. Os ambientes escolares devem ser desafiadores e provocadores, a partir dos quais as crianças consigam construir significados sobre si mesmas e o mundo.

Um ponto que chama a atenção no texto da Base e que se difere dos documentos analisados anteriormente é o destaque dado à “intencionalidade pedagógica”. O documento argumenta que na EI, o professor é um profissional que planeja, estuda e reflete sob quais atividades e ambientes irão possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas. O texto é enfático ao descrever que uma das tarefas do professor “é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Freire (1996) salienta em seu livro *Pedagogia da Autonomia* que ensinar exige criticidade, e que a curiosidade indagadora move, esclarece, atenta, sinaliza, e faz parte da atividade docente. Ainda de acordo com o autor, a autonomia dos professores em planejar, buscar e articular saberes se faz imprescindível ao trabalho pedagógico. Assim, a intencionalidade pedagógica articulada à criticidade e rigorosidade resulta em um conjunto de ações pedagógicas que não se contenta em planejar ou apenas executar o que está posto, mas de refletir, questionar e ir além das expectativas normativas.

Um professor que planeja e reflete sobre sua prática pedagógica, um ambiente estimulador à aprendizagem de crianças que aprendem com as diferentes interações - a leitura e a escrita, são contemplados na proposta da BNCC por meio do Campo de Experiência: *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Neste campo, a leitura e a escrita são descritas por experiências

em que falar, ouvir, escutar e escrever fazem parte do cotidiano da EI, visto que a língua oral e língua escrita são construções sociais e por meio delas que as crianças irão interagir e se apropriar de outras linguagens.

O trabalho com a leitura e a escrita é descrito em proposições de experiências nas quais as crianças possam apresentar o que sabem e construir conhecimentos a partir de suas interações externas ao contexto escolar, articulando-as com os conhecimentos da escola. O conhecimento que a escola promove deverá oportunizar o contato com diferentes gêneros de textos e em diferentes suportes. É sob essa interação que se acredita que a criança construirá sua concepção de língua escrita, sua hipótese de escrita e utilizará a língua escrita em usos sociais.

Vale destacar que, de acordo com o texto da BNCC, acredita-se que o professor, além de oferecer o contato com textos e materiais diversificados que apresentam a leitura e a escrita, seu trabalho pedagógico, intencional e orientador pode ser enriquecedor e favorecer o entendimento do sistema alfabético da escrita. Pode-se reconhecer que a fundamentação teórica da BNCC e as propostas nela contidas dialogam com referenciais de pesquisa recentes da EI e atribuem uma multiplicidade de tarefas ao professor para que ele corresponda às expectativas traçadas no texto regulador.

Um exemplo de trabalho pedagógico agregador à promoção de diversos materiais impressos, quanto a sistematização da leitura e da escrita na EI, é a pesquisa desenvolvida por Espinosa e Silva (2015). Nessa pesquisa as autoras realizaram a observação qualitativa em uma sala de EI, tendo por objetivo investigar quais eram as práticas e os eventos de letramento vivenciados pelas crianças, uma vez que o convívio com os materiais de leitura e de escrita iniciava-se na família e posteriormente na escola. Com essa pesquisa, Espinosa e Silva (2015) concluíram que o ambiente da sala de aula era preparado pela professora da turma pesquisada a fim de proporcionar a apresentação do mundo escrito às crianças. As pesquisadoras ainda observaram que as atividades desenvolvidas levavam as crianças a refletir sobre como se escreve (evento de letramento escolar), ao mesmo tempo em que se envolviam em eventos de letramento, relacionados com práticas sociais, como por exemplo: ler e apreciar revistas, jornais e panfletos de lojas.

De acordo com o trabalho citado, é possível constatar a similaridade da pesquisa com o propósito exposto na BNCC sobre a leitura e a escrita. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes ao campo de experiência: *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, destacam a preocupação em desenvolver a oralidade, a expressão por meio da fala e da escrita em atividades que a criança possa se expressar e levantar hipóteses sobre a escrita.

As Figuras 1 e 2 (abaixo) apresentam os objetivos que se esperam que as crianças desenvolvam ao final da EI. Para esta pesquisa o destaque pautou-se na faixa etária das ‘crianças pequenas’ (4 anos a 5 anos e 11 meses). Em relação à língua escrita, a Base sugere aos professores a disponibilização de livros às crianças. O contato com diferentes materiais e o seu manuseio contribui com a formação leitora. O documento também apresenta a importância da leitura e é enfático em considerá-la um dos pontos fundamentais deste campo de experiência, por meio do qual a criança construirá conhecimentos sobre a escrita pelo contato com leituras.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

Figura 1: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EIO2EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EIO3EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EIO2EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EIO3EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EIO2EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EIO3EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EIO2EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EIO3EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Figura 2: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (continuação)

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Tomando os quadros da BNCC pode-se constatar que é enfatizado a aprendizagem das crianças perpassada pela experiência, apresentando uma proposta de trabalho receptiva ao que elas trazem de seus contextos familiares. Ademais, identifica-se que o termo letramento não é utilizado no texto assim como foi observado no texto das DCNEI. A referência ao conceito de letramento aparece somente no RCNEI. A BNCC utiliza-o apenas quando aborda o Ensino Fundamental. As orientações aos professores da EI, quanto a desenvolver trabalhos de escrita com suas turmas, são sucintas, mas indicam um trabalho pedagógico voltado às leituras e

escritas, como por exemplo: “demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita)” (BRASIL, 2017, p. 47), ou ainda “produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (ibidem, p. 48).

A problematização dos documentos oficiais em relação à leitura e escrita na EI aqui retomados destaca a importância das práticas de leitura e escrita no cotidiano desse segmento da educação básica, porém não se identifica uma continuidade ou uma unidade conceitual que os guia. Enquanto no texto do RCNEI o papel designado ao professor fica ofuscado pela atenção aos interesses e às demandas específicas das crianças, nas DCNEI e na BNCC observa-se uma preocupação maior em orientar as ações do professor, tomado como mediador do conhecimento. Percebe-se que o conceito de letramento, apesar de constar em nota de rodapé do RCNEI, fundamenta o olhar para a leitura e a escrita, entendendo-as como práticas de linguagem de uso social. Já nas DCNEI e na BNCC nem o termo letramento é utilizado nos documentos para fundamentar as orientações para o trabalho pedagógico.

No capítulo seguinte os conceitos de alfabetização e letramento são discutidos no âmbito teórico a fim de orientar as discussões em torno do tema.

3. Alfabetização e Letramento

O pequeno arco-íris
Em uma escola havia bolinhas coloridas e felizes. E chegou uma bolinha nova: a bolinha verde. A bolinha verde se acostumou com seus novos amigos. Eles brincaram muito e tiveram uma ideia. As bolinhas coloridas se juntaram e formaram um lindo arco-íris, que representava uma bela amizade. FIM



Figura 3 - Desenho ilustrado pela criança-autora da história: O pequeno arco-íris (Ano 2017)

Como já relatado no Capítulo 1, minha experiência profissional me fez indagar e buscar respostas sobre a questão da alfabetização e do letramento na EI. O ano de 2017 foi importante para essa demanda, pois eu estava na função de professora de uma turma de crianças com idades entre 4 e 5 anos e elas cotidianamente me faziam perguntas sobre ler e escrever. Estas perguntas me fizeram refletir e buscar meios de realizar uma aproximação sensível da leitura e da escrita com as crianças. Um pequeno recorte do trabalho que desenvolvi em 2017 com o tema pode ser exemplificado com a epígrafe acima. Ela apresenta uma das historietas e dos singelos desenhos que as crianças confeccionaram naquele ano. O texto e o desenho foram produzidos por B. (5 anos), extraídos do livro de histórias coletivas, que descrevo a seguir, demonstrando como os questionamentos e ações das crianças me impulsionaram a buscar respostas sobre a alfabetização e o letramento na EI.

Um certo dia, na sala de aula, enquanto as crianças brincavam em cantinhos¹⁶ diversos, uma delas se dirigiu à minha mesa com um bloco de papéis na mão e falou: “– Cola isso pra mim! Eu estou escrevendo um livro e preciso juntar as páginas”. Sem hesitar, eu apanhei as folhas da mão da menina e notei que havia desenhos em todas as páginas. Grampeei as folhas e devolvi para ela o bloco. A garota, impaciente, emendou: “– Mas, tem que escrever alguma coisa!”. Eu olhei para a criança, peguei um lápis e esperei alguma reação dela, que começou a ditar uma história. Quando finalmente a criança terminou de ditar o que queria, pegou o livro, que agora não era mais um bloco com folhas soltas. Foi terminar de pintar e desenhar a sua história. Terminados os desenhos, ela voltou e pediu para que seu livro fosse lido para toda a turma. Eu o li. Ao término da leitura perguntei se mais alguém se interessava em escrever sua própria história. A resposta positiva foi unânime e, a partir daquele dia, todas as manhãs eu escrevia histórias ditadas pelas crianças. Ao final do ano, o resultado desse trabalho se concretizou em uma compilação de todas as narrativas das crianças, acompanhadas das ilustrações pessoais de cada uma delas.¹⁷

Este exemplo de trabalho pedagógico torna visível a importância da interação professora/crianças e o papel da mediação no processo de ensino da língua escrita com crianças pequenas. A atividade nasceu da atitude, criatividade e curiosidade de uma criança; compreendida pela professora como uma oportunidade de compartilhar experiências e ampliar o entendimento do funcionamento social da escrita. Constata-se o objetivo de envolver todas as crianças da turma em situações individuais e coletivas de leitura e escrita, oportunizando a reflexão sobre a maneira de escrever, utilizando a língua em uma situação real de uso. A partir dessa história, inicio algumas considerações sobre a alfabetização e o letramento na EI.

Kleiman (1995) define que o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19-20). Dessa forma, o exemplo acima ilustra uma situação em que a professora – eu - preocupa-se em utilizar práticas específicas e próprias da escola, como é o caso da reflexão sobre a escrita ao mesmo tempo em que utiliza a língua em seus usos sociais pertencentes a outras agências de letramento, como imitar a editora de um livro e uma gráfica para a confecção dos livros das crianças.

¹⁶ Os cantinhos/ateliês fazem parte da Pedagogia de Célestin Freinet. Esse recurso pedagógico (cantinhos) consiste na organização da sala de aula em pequenos grupos de trabalho, que disponibiliza diferentes materiais, brinquedos, jogos e cada criança da turma escolhe em qual vai trabalhar no decorrer do dia.

¹⁷ Este relato de experiência está disponível em:

<http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/viewFile/3216/2709>

Ainda refletindo sobre minha própria prática pedagógica e tomando-a como exemplo, não são em todos os momentos do cotidiano da sala de aula que a leitura e a escrita são empregadas em práticas sociais. Em alguns momentos, a leitura e a escrita são planejadas para introduzir a criança na compreensão da escrita alfabética, como por exemplo perguntar à ela sobre com que letra começa uma determinada palavra, escrever uma lista de palavras com a mesma letra inicial ou final, dentre outras atividades que são próprias da escola em relação ao pensar e refletir sobre a língua. Street (2014) denomina essas atividades de letramento escolar. O autor faz uma crítica às atividades desse segmento por elas estarem pautadas na escolarização e focadas apenas na aprendizagem, de forma autônoma da vida. O letramento abarca dois modelos (autônomo e ideológico) de atividades representados nas escolas. Street (2014) considera atividades autônomas aquelas que não fazem nenhuma referência ao social, ficam centradas nelas mesmas, ignorando o mundo. Já as atividades que estabelecem diálogo com os contextos de uso da escrita são enquadradas dentro da perspectiva do letramento ideológico¹⁸.

Portanto, tendo em vista o olhar científico, é interessante haver um equilíbrio entre as práticas pedagógicas, os documentos oficiais e incorporação dos resultados das pesquisas sobre letramento. As escolas, mesmo as de EI, podem buscar outras maneiras de ensinar a ler e a escrever impulsionando as professoras a descobrir e pôr em prática propostas pedagógicas que instigam e façam sentido para as crianças, que possuam significados reais e articulem a aprendizagem da escrita com seus usos sociais. Caso contrário, a escola continuará a focar a aprendizagem em codificar e decodificar o código escrito e na valorização de apenas um modelo de letramento: o canônico, o dominante. Sobre este item Kleiman (1995) diz que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho – mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Nesse sentido, Kleiman (2005), em seu livro *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*, publicado e destinado à formação continuada de professores da Educação Básica, reitera que o letramento é social e não basta apenas ler e escrever, é preciso ampliar para as leituras e escritas que estão além da escola, que estão nas paisagens urbanas:

¹⁸ As atividades de letramento autônomas e ideológicas definidas por Street (2014) serão aprofundadas neste capítulo.

no ponto de ônibus, em campanhas publicitárias, no mundo em que vivem (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Street (2014), pesquisador inglês e referência no conceito do letramento, citado anteriormente, nomeia o termo letramento no plural: letramentos¹⁹. O autor enfatiza que o letramento possui sua natureza na esfera social e o seu caráter é múltiplo e se concretiza nas práticas letradas. Dessa maneira, Street (2014) considera que adotar um modelo de letramento único, dominante e ideal é um equívoco, pois leva em conta apenas uma forma singular de utilizar a leitura e a escrita, desconsiderando especificidades de diferentes grupos sociais que utilizam a língua escrita. O letramento ao qual o autor se refere sinaliza que existem diversos tipos de letramento e todos estão relacionados aos contextos e às práticas sociais de leituras e escritas em que são usados.

O referido autor, para designar e descrever as características de um determinado modelo de letramento, dentre os vários que existem, considera o tempo, o espaço, quem o utiliza, quando e como. Dessas características Street (2014) retoma Heath (1982), já citada, para atribuir sentido ao termo ‘evento de letramento’ que é uma unidade dentro das práticas de letramento. Os eventos de letramento se referem a leituras e escritas que acontecem em determinadas ocasiões sociais, como no exemplo dado inicialmente, ao qual a professora dentro da prática de letramento (escolar) utilizou um evento de letramento (confecção de um livro). Por sua vez, “o conceito ‘práticas de letramentos’ se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentidos aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p 18).

Street (2014) entende que há dois modelos de letramento que permeiam a escola e a sociedade: o autônomo e o ideológico. Para o autor, o modelo autônomo se baseia em um modelo restrito e neutro, desvinculado de fatores sociais, culturais, históricos, econômicos e de relações de poder. Este modelo ocupa grande parte das agências de letramento, as quais enfocam a individualização, a dimensão da técnica do sistema linguístico e a valorização do indivíduo para a mobilização social.

O modelo ideológico considera que práticas de letramento são “social e culturalmente determinadas e como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Nesse modelo, assume-se a natureza ideológica que está intimamente relacionada às práticas letradas; portanto, leva-se em conta aspectos culturais e ideológicos.

¹⁹ Letramentos no plural também tem a ver com o conceito na língua inglesa. Literacy significa alfabetização, literacies (letramento) marca a diferença dos conceitos.

Sobre o modelo autônomo, Street (2014) pontua a pedagogização do letramento. Para o autor, a pedagogização pauta-se no ensino da língua desvinculada da realidade social dos alunos. Street (2014), em uma pesquisa realizada em parceria com Joanna Street em 1988, em salas de aula e comunidades particulares dos Estados Unidos, buscou compreender o processo em que os letramentos dominantes são construídos e reproduzidos, marginalizando outros tipos. Os autores consideraram que esse processo – a pedagogização - tem relação com a construção/dominação de sociedades e, principalmente em episódios de colonização, exploração e catequização.

São todos aspectos de prática letrada que tenderam a ser marginalizados ou destruídos pelo letramento moderno, ocidental, com sua ênfase nos aspectos formais, masculinos e escolarizados da comunicação. Muito, então, do que vem junto com o letramento escolar revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento (STREET e STREET, 2014, p. 125).

Portanto, o modelo latente de letramento que se observa na maioria das escolas é o modelo autônomo. Street e Street (2014) caracterizam ainda que este modelo distancia a língua falada da escrita; a escola não exhibe os revestimentos de poder e de ideologias dos textos e escritas por ela trabalhados; a ideologia do modelo autônomo é tida como neutra, e há a superiorização da língua escrita em detrimento da oral. De acordo com a pesquisa realizada pelos autores, as práticas de leitura e escrita se reduzem a atividades de aprendizagem da escrita, não considerando as práticas letradas que as crianças podem apresentar.

A escola, uma das principais agências do letramento e responsável por “introduzir a criança no mundo da escrita” (KATO, 1997), tende a basear o uso da leitura e da escrita no letramento autônomo, como afirmado por Street e Street (2014). Essa agência de letramento – a escola – privilegia a dominação do código escrito e o seu emprego em situações escolares de uso, em detrimento dos variados letramentos que são próprios dos contextos que as crianças frequentam: a família, a igreja, a comunidade. Sobre isso Kleiman (1995) pondera que

O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação as estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Assumindo essa perspectiva do modelo de letramento ideológico, esta pesquisa visa problematizar quais os tempos e espaços que a leitura e a escrita ocupam em salas de EI tendo em vista as memórias dos professores sobre o tema. A preocupação que se coloca é a de investigar, por meio de relatos, como a inserção da língua escrita acontece e quais os usos que

os professores fazem das instruções normativas que recebem, bem como das demandas que as crianças apresentam.

Assim sendo, uma abordagem que consiste em letrar como prática social e evidencie as práticas letradas como espaços de disputas ideológicas é um dos desafios que se coloca aos professores que se atrevem a trabalhar com a perspectiva do letramento ideológico. Freire e Macedo (2013) sinalizam que o ato de alfabetizar não deve se pautar unicamente na aquisição da língua padrão dominante, pois este modo rejeita as experiências culturais das classes desfavorecidas. Nas palavras dos autores,

A alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante. Esse modo de ver sustenta uma ideia de ideologia que, sistematicamente, antes rejeita do que torna significativas as experiências culturais dos grupos linguísticos subalternos que são, de modo geral, o objeto de suas políticas. Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida. Daí, ser ela um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural (FREIRE e MACEDO, 2013, p. 90).

Conforme anteriormente mencionado, alfabetização e letramento não se excluem. São práticas que ocorrem respectivamente, quando ao mesmo tempo em que se propõe a refletir sobre a estrutura da língua, utilizam-se atividades que são parte da cultura social escrita. Magda Soares (2009) esclarece as diferenças entre os termos alfabetização e letramento: alfabetização se volta à técnica de ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar o sistema alfabético e o letramento se refere às práticas de uso da língua, às situações sociais, reais as quais os sujeitos estão suscetíveis e em diferentes contextos interagem com a língua. Letramento se define, de acordo com a autora, como a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2003, p. 15).

Desta maneira e retomando Freire (2013) em entrevista à Macedo no livro *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*, o autor descreve que alfabetizar não pode se constituir em um trabalho fora da cultura, mas sim uma compreensão do mundo anterior ao uso da palavra. Freire (2013) explica que conversar sobre o mundo é um exercício essencial ao ato de registrar. Neste sentido, o que Freire (ibidem) apresenta sobre a oralidade se relaciona com a inferência do conceito do letramento que Soares (2009) exhibe, pois há indivíduos que não sabem ler e escrever convencionalmente (não estão alfabetizados), mas conseguem fazer

uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Esses indivíduos, por meio da oralidade e das interações com outros sujeitos e com a cultura letrada, conseguem se comunicar, compreender e viver em uma sociedade que lê e escreve.

O trabalho com a leitura e a escrita na EI vem ao encontro do que os autores enfatizam, uma vez que, muito mais do que registrar (desenhar, escrever, pintar, moldar), a EI é permeada pela oralidade, pela fala. A promoção do diálogo e a oportunidade que as crianças têm de falar é uma prática recorrente na EI. Os documentos oficiais analisados citam a oralidade como uma forma de propiciar a comunicação, o debate, a narração e contação de histórias e de fatos da vida. Em grande parte de estudos e de práticas descritas sobre a EI (as memórias dos professores entrevistados nessa pesquisa; ALESSI, 2011; ALGEBAILLE, 1995; TEIXEIRA, 2008; LEITE, 1995) o discurso infantil é considerado e torna-se significativo ao fazer pedagógico. Um dos momentos mais emblemáticos e específicos destinado à oralidade é a roda da conversa. Neste momento - na roda da conversa - que as crianças contam novidades, refletem sobre algum assunto e compartilham informações. De acordo com De Angelo (2007), a roda da conversa é um espaço de partilha e da expressão da individualidade -

Neste espaço, cada criança é desafiada a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo. Falando e escutando o outro que fala, as crianças vão experimentando a construção colectiva de encaminhamentos necessários à resolução de conflitos que surgem no interior do grupo (DE ANGELO, 2007, p. 476).

Portanto, a roda da conversa é também um momento democrático: a disposição das crianças e da professora, sentados no chão e em roda, proporciona a efetivação da participação de todos e do trabalho com a leitura de mundo. É na roda que muitas vezes práticas de leitura e escrita se efetivam, como: a leitura de livros, a leitura e escrita de bilhetes, a escrita de cartas e receitas, a leitura de jornais, entre outros. Sobre isso, Rojo (1995) destaca que a maneira da “participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (...) que lhe permite construir uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto” (ROJO, 1995, p. 70).

A autora ainda salienta que as práticas orais e interacionais com a língua fazem com que as práticas escritas ganhem sentido, mas a autora lembra que a escrita não é precedente unilinear da fala. Rojo (1995) afirma que não se deve considerar a fala, a escrita, a leitura como etapas de aprendizagens e escolarização a serem cumpridas. Para a autora,

o discurso oral é o meio e a trama pelo qual todas as construções do propriamente humano são arquitetadas: a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e, finalmente, como objeto do/no mundo, a própria escrita em sua materialidade (ROJO, 1995, p. 86).

Como na epígrafe desse capítulo, em que as bolinhas coloridas, juntas, agregam todas as diferenças e características de cada uma, formando um lindo arco-íris, valorizar práticas escolares que englobam todos esses conceitos do letramento permite pensar em uma escola mais democrática e crítica.

4. Metodologia de pesquisa

4.1 Memórias – História Oral

Ela [a personagem D. Maria Antônia] jogou a bola de futebol para Guilherme Augusto e lembrou do dia em que se conheceram e de todos os segredos que haviam compartilhado.

E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada por um menino que nem era tão velho assim (Fox, 1995, p. 20).

Na história infantil *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox, um garoto, que morava ao lado de um asilo e cultivava amizade com todos que lá residiam, um dia escutou seus pais conversando sobre seus vizinhos e descobriu que Dona Antônia Maria Diniz Cordeiro havia perdido a memória. Dona Antônia era uma das moradoras do asilo e a melhor amiga de Guilherme Augusto, pois ambos tinham quatro nomes e confidenciavam entre si todos os seus segredos²⁰.

Após essa descoberta, Guilherme Augusto começou a interrogar seus pais e os moradores do asilo a fim de descobrir o que era a memória. Ele descobriu que a memória é algo que você se lembra; ela é quente; é bem antiga; a memória faz chorar; faz rir e vale ouro. Com as informações que colheu, Guilherme Augusto reuniu em uma cesta diversos objetos: um ovo de galinha - que é quente quando retirado debaixo da galinha; várias conchas guardadas há muito tempo; uma medalha de seu avô; uma marionete e sua bola de futebol. Todos os objetos recolhidos pelo menino significavam algo de especial e sentimental a ele. Guilherme Augusto encontrou Dona Antônia e compartilhou com ela tudo que havia encontrado. Ele tinha como objetivo resgatar a memória de Dona Antônia, que aos 96 anos havia adormecido.

Dona Antônia, ao retirar da cesta os objetos selecionados pelo menino, lembrou-se de fragmentos de sua vida na infância, adolescência, vida adulta e velhice, sorriu feliz e dividiu tais momentos com seu amigo Guilherme Augusto.

Esta pesquisa procurou possibilitar a rememoração de forma semelhante ao que Guilherme Augusto realizou no asilo com Dona Antônia. As professoras da EI, assim como a protagonista do livro, Dona Antônia, narraram suas memórias do passado e do tempo presente²¹,

²⁰ Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008) problematizam as relações entre memória e formação a partir dessa mesma história. Optei por seguir o mesmo caminho. Esse livro também me inspirou para começar este texto.

²¹ Ferreira (1996), ao analisar a trajetória da História Oral no Brasil, destaca que um dos elementos novos trazidos por essa abordagem é criar um tipo de documentação específica com os depoimentos orais. Criou-se a possibilidade, dentro do campo de História, de tornar a fonte oral um documento tão válido quanto uma carta escrita em tempos passados, uma notícia de jornal, um arquivo da inquisição. Outro elemento destacado pela autora se refere ao reconhecimento da subjetividade como constitutiva da fonte de documentação. Justamente por se tratar de a HO trabalhar com uma proximidade temporal recente, se colocou em xeque durante muito a confiabilidade

a fim de compreender o que realizam em suas práticas pedagógicas sobre leituras e escritas, procurei me aproximar e compreender como acontece o encontro das crianças com o mundo letrado no âmbito da escola.

Optei por buscar uma perspectiva teórica-metodológica que me oferecesse subsídios para avaliar e compreender os fazeres pedagógicos a partir de quem os realizam - os professores. Não quis adentrar as salas de aulas e observar como os professores desenvolvem seu trabalho, preferi ouvi-los. E, desse modo cheguei à História Oral (HO), que me possibilitou escutar dos professores-narradores suas memórias pedagógicas, suas particularidades, suas compreensões de educação e de infância.

A pesquisa que realizei se delimitou pelas entrevistas com seis professores em três diferentes escolas da Região Metropolitana de Campinas (RMC), estado de São Paulo. Se desenvolveu, portanto, sob a perspectiva da HO e neste caminho pude construir um roteiro para as entrevistas, organizar dados e propor análises pautadas em memórias e saberes únicos, individuais, que, ao mesmo tempo, mesclam-se com memórias coletivas da educação.

Para recuperar as memórias dos professores e chegar aos momentos narrados em que o foco dessa pesquisa se configura – os tempos e os espaços das leituras e escritas na EI – tive que, assim como Guilherme Augusto, provocá-los a relembrar as suas práticas pedagógicas. Do mesmo modo como faz o menino do livro, também reuni objetos que tinham significados importantes em minha trajetória profissional. Esses objetos correspondem aos desenhos das crianças da minha turma, com tentativas de escritas, letras e palavras soltas, rabiscadas em pedaços de papéis²². Tal procedimento – levar desenhos para mostrá-los – tinha como um de seus intuitos aproximar as realidades vividas entre pesquisadora e entrevistada(o) e também motivar memórias em relação ao trabalho pedagógico com crianças pequenas, compartilhando um conhecimento profissional comum. Esse recurso se apoia na ideia de se fornecer muletas de memória assim como Von Simson (1991) o fazia ao levar fotografias para suas entrevistas e Guedes-Pinto (2002) ao levar livros. Os desenhos levados a campo denotavam o contato e interesse das crianças pequenas com o mundo letrado, pois mesmo elas não fazendo ainda o uso da escrita convencional demonstravam vontade de escrever e de se expressar pela escrita.

Posso dizer que o encontro que se deu entre os professores narradores e eu como ouvinte e entrevistadora assemelhou-se, em muitos momentos, ao momento em que Guilherme Augusto ouviu as lembranças de Dona Antônia. Algumas professoras me contaram as suas

nas fontes. Assim, Ferreira (1996) sublinha que o tempo presente se coloca como uma das características dessa perspectiva, que se propõe a colher testemunhos vivos, de fatos ocorridos no tempo presente.

²² Os desenhos e escritas levados nas entrevistas estão em anexo.

memórias com emoção, com lágrimas nos olhos, com sorriso nos lábios e, às vezes, com pesar. Contaram-me como se me conhecessem há muitos anos e eu fizesse parte de suas rotinas e vidas na escola, como se eu fosse um parente ou, às vezes, uma amiga antiga. Bosi (1994), pesquisadora da área de psicologia social no trabalho com a rememoração de idosos, lembra que “o encontro com velhos parentes faz o passado reviver com um frescor que não encontraríamos na evocação solitária” (p. 407). Em alguns momentos das entrevistas dizíamos as mesmas frases juntos, como se realmente tivéssemos vivido as mesmas histórias e memórias de trabalho. Sobre isso, Bosi (1994) enfatiza que a memória coletiva se constitui das relações interpessoais familiares, de trabalho e sociais, ou seja, “a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (p. 413). Ao mesmo tempo em que cada entrevistado tem sua memória única, singular, tínhamos memórias múltiplas de fatos da instituição escolar, por se tratar de um tema familiar a ambos, entrevistadora e entrevistados. Isso pode ser identificado, por exemplo, quando a professora Rita²³ e eu comentávamos sobre os conflitos que resolvemos durante uma atividade de leitura com as crianças. Ela dizia: “- Mas, assim, nesse mundo maravilhoso tem a parte horrorosa, que é o tempo inteiro resolvendo conflitos, brigando. Você sabe, né?” e eu: “- É, eu sei! A professora só tem cara de boazinha, mas, também, somos bruxas!”. E, rimos juntas. Ou ainda com a professora Paula, quando ela contava que no início do ano letivo aproveitava os nomes das crianças de sua turma para inserir as letras do alfabeto. Ela descrevia: “- Outra forma também é trabalhar com as letras iniciais, aproveitando o nome dos alunos”. E, eu complementei: “- Na roda quando faz a chamadinha com os crachás, né?!” E ambas – ela e eu – nos olhamos, em concordância sobre esse fazer²⁴.

Ainda sobre a relação entre entrevistador e entrevistados, Portelli (2001) apresenta uma compreensão próxima à assumida por Bosi (1994) sobre a confiança e a veracidade das informações fornecidas pelo entrevistado. Ambos defendem que, quanto mais os entrevistados souberem a respeito da vida e das crenças de seus entrevistadores, mais inclinados estarão de conferir-lhes relatos íntimos e pessoais. Neste ponto pude identificar o que os autores afirmam sobre essa relação, uma vez que alguns professores já me conheciam como colega de trabalho ou foram apresentados previamente a mim pelos gestores das unidades escolares. Ou seja, eles sabiam quem eu era, sabiam que eu também era uma professora como eles e que partilhávamos de costumes, vivências comuns, conhecidas por ambas as partes.

²³ Os nomes de todos os entrevistados são fictícios.

²⁴ Faz parte do procedimento de pesquisa as anotações de campo, com as descrições de cada encontro, com os registros das impressões e lembranças quando da realização das entrevistas (SILVA, 2000).

Os entrevistados da pesquisa foram cuidadosamente escolhidos, atendendo a três premissas: professores que atuavam com crianças entre 4 e 5 anos de idade na EI, professores de escolas públicas e professores que demonstravam comprometimento com o fazer pedagógico. Essa última premissa leva em consideração o que Freire (1996) qualifica como segurança, competência profissional e generosidade. O autor ressalta que a segurança pedagógica funda a competência profissional; em outras palavras, o professor seguro é aquele que considera a sua profissão uma atividade libertária e, ao mesmo tempo, generosa. Generosa porque respeita os educandos e possui caráter formador e social. Alberti (2005), autora de HO, enfatiza a escolha dos entrevistados em HO como um dos fatores significativos em pesquisas que tomam esse referencial como metodologia. Para a autora, entrevistados que possuem uma posição de destaque no grupo, por sua significativa experiência, se configuram como sujeitos que efetivamente contribuirão com mais detalhes e com sua trajetória de vida, fornecendo depoimentos expressivos à pesquisa. Outras características que a autora destaca são: o conhecimento prévio, por parte dos entrevistados, sobre o tema pesquisado e a disponibilidade deles em cederem seus depoimentos sobre o assunto e compartilharem de seu tempo para com a pesquisa.

Tendo em vista os pressupostos da HO e os critérios pré-estabelecidos (professores que atuassem com crianças entre 4 e 5 anos de idade na EI e fizessem parte do corpo docente de escolas públicas), os entrevistados foram incorporados à pesquisa da seguinte forma: três indicados pelas diretoras²⁵ das unidades escolares e três selecionados por mim. A indicação das diretoras se pautou pela observação do trabalho desenvolvido por esses professores com as crianças no decorrer dos anos. Ambas as diretoras afirmaram que os professores indicados se mostravam atentos às demandas das crianças e seguiam as orientações pedagógicas da Secretaria de Educação. Os entrevistados selecionados por mim seguiram os mesmos critérios da pesquisa e, como eu estou alocada na mesma unidade de ensino de dois deles, pude convidá-los por reconhecer seus trabalhos cotidianos com as crianças de pré-escola. O sexto professor do grupo, escolhido por mim, foi meu colega de trabalho em anos anteriores e, naquele período, pude conhecer e reconhecer seu comprometimento com a educação.

Embora não tenha tomado como referência para a escolha dos sujeitos seu grau de escolaridade, o grupo selecionado apresenta características semelhantes ao que Batista (2019) tomou inicialmente como foco em sua dissertação. A pesquisadora tinha como objetivo entrevistar professoras da rede pública consideradas por seus pares com práticas reconhecidas

²⁵ Em uma das escolas, a diretora foi minha colega de trabalho entre os anos de 2006 e 2008.

como exitosas. Batista (2019) acabou se deparando com um grupo que possuía alta escolaridade, com formação continuada e pós-graduação. Pinheiro (2006), por sua vez, quando desenvolveu um estudo comparativo de professoras da EI da creche universitária da Unicamp²⁶ com uma creche da iniciativa privada, acabou encontrando um perfil entre as professoras da rede pública que figurava um grau de formação bastante destacado, em que a constituição do ‘ser professora’ estava relacionado com a história de vida de cada uma. Entre os resultados apontados pela pesquisa, o grupo de professoras que Pinheiro (2006) entrevistou ressaltou, em suas entrevistas, a relevância de cursos de formação continuada específicos para as faixas etárias em que estavam envolvidas.

Os entrevistados selecionados para a presente pesquisa apresentam formação em curso de Pedagogia e pós graduação na área da EI, o que será apresentado e analisado posteriormente na Tabela 1. A maioria dos entrevistados também tinha experiência com crianças menores de 6 anos.

Retomando os caminhos da HO, em que a confiança no entrevistador e o despertar da memória são imperativas, Bosi (1994) relata que, ao entrevistar pessoas velhas sobre suas vidas, trabalhos e lazer, estas tiveram que se esforçar para conseguir relembrar fatos do passado e contá-los. O mesmo se percebe na leitura da história de Dona Antônia (epígrafe deste capítulo) que, com a ajuda de Guilherme Augusto e dos objetos que ele reuniu consigo, esforçou-se para recordar tempos da meninice. E na pesquisa com os professores não foi diferente, pois, ao serem convidados a participar da entrevista e entrar em contato com o tema, também tiveram que lembrar, recordar, buscar na memória fatos que julgaram importantes de serem ditos.

No trabalho com memórias é possível recuperar o que há de mais escondido ou esquecido dentro das lembranças que temos. No caso de memórias relativas ao ensino, pode-se dizer que podemos acessar, em função do esforço para focar especificidades ou detalhes nunca antes intencionalmente lembrados, de rotinas pedagógicas dos professores. Bosi (1994) retoma os estudos de Henri Bergson e salienta que a memória “permite a relação do corpo presente com o passado” (p. 46) e que a memória também “aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (p. 47). Assim, os professores entrevistados, ao trazerem à tona suas recordações e lembranças dos fazeres pedagógicos, podem transportar o passado até o presente e nesse trânsito recriar o passado, elaborar, imaginar. Sobre este aspecto, Bosi (1994) acrescenta:

²⁶ Quando Pinheiro desenvolveu sua pesquisa no ano de 2006 a creche universitária da Unicamp era denominada Creche Área da Saúde -CAS. Atualmente atende por Centro Educacional de Convivência Infantil – CECI Parcial.

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e por que nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1994, p. 55).

A autora ainda elucida com esses dizeres que, ao recordar algum momento de vida, o sujeito tende a construir, a partir do ponto de vista atual, o que e como aconteceu determinada experiência no passado. Neste sentido, o trabalho com a recuperação de memórias considera que estão presentes no processo rememorativo tanto a criatividade e a invenção e que narrar o passado é algo singular e único para cada entrevistado. Nesse movimento de retorno ao passado o retrato construído é sempre alterado por traços do presente e da interpretação do narrador.

Nesse estudo, a provocação aos entrevistados se voltou à rememoração de suas rotinas pedagógicas de leituras e escritas em salas de aulas e, concomitante ao processo de recordar, compreender seus fazeres e refletir sobre eles. Certeau (2014), pesquisador das práticas ordinárias dos sujeitos comuns, expõe que o indivíduo, ao ser mobilizado a lembrar do passado, é levado a alguma alteração, a uma modificação. Nas palavras do autor,

A ocasião é “aproveitada” não criada. É fornecida pela conjuntura, isto é, por circunstâncias *exteriores* onde um bom golpe de vista consegue reconhecer o conjunto novo e favorável que irão constituir mediante *um pormenor a mais*. Um toque suplementar e ficará “bom”. Para que haja “harmonia” prática, falta apenas um pequeno nada, um pingo de algo, um resto que se tornou precioso na circunstância, e que o invisível tesouro da memória vai fornecer. (CERTEAU, 2014, p. 150).

Tendo em vista as considerações dos estudiosos aqui citados, a especificidade do trabalho com memórias está pautada na subjetividade e nas representações do passado para entendimento dos fazeres no presente, já que o presente é modificado, e a memória é o agente dessa modificação.

Retomo o livro de literatura infantil que abre este capítulo, os personagens da história e a importância da linguagem. Na narrativa, Dona Antônia, após ter sua memória provocada por Guilherme Augusto, é incentivada a contar sobre sua vida. A memória de Dona Antônia é reconstruída, entre outros aspectos, por meio da linguagem oral. Bosi (1994) afirma que a narrativa é um dos principais instrumentos de documentar a memória. Alberti (2004), pesquisadora de HO, enfatiza que “a passagem da experiência – daquilo que foi vivenciado – em linguagem recebe o nome de *narrativa*, entendendo-se narrativa como a organização dos acontecimentos de acordo com determinado sentido que lhes é conferido” (p. 92).

Assim sendo, a escolha da metodologia na perspectiva da História Oral vem ao encontro com a pesquisa realizada, que tem por objetivo compreender quais os tempos e espaços da leitura e da escrita na EI. Vem ao encontro dessa preocupação porque ninguém melhor que os próprios professores que estão em salas de aula para dizer, contar e expor as formas pelas quais as experiências com leituras e escritas acontecem em suas salas de aula.

4.2 O caminho da pesquisa: História Oral e História Cultural

“Ah, depende de cada um. Tem criança que não gosta do registro, mas vai super bem na oralidade e tem outras que no registro é boa, faz tudo certinho e tem outros que a atividade está linda, mas você percebe que ele só copiou.” (Professora Rita)

Lembrar, contar, narrar, documentar memórias e estudar acontecimentos históricos de um grupo social constituem ações às quais a metodologia de investigação da História Oral (HO) trazem como possibilidades e método de pesquisa. Por meio de “entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo” (ALBERTI, 2005, p.18) é possível aproximar-se do objeto de estudo pesquisado, produzindo fontes de consultas extraídos das entrevistas realizadas.

A epígrafe escolhida situa a importância de documentar memórias e promover o acesso a estas, principalmente em se tratando da escola. Ela dá visibilidade a uma fala de uma das professoras entrevistadas que lembra e rememora a percepção das diferenças de interesse sobre a língua de uma criança para a outra. Naquele momento estávamos conversando sobre o produto final, o documento escrito, o registro feito pelas crianças para ser entregue ao final do ano para as famílias²⁷, como forma de comprovar o trabalho realizado pela professora durante todo o ano. Ela contou que as famílias ficavam surpresas com as atividades que lhes eram entregues, mas desconheciam o trabalho pedagógico que era realizado anteriormente - a oralidade, a escrita, a interação

A decisão pela HO como metodologia de pesquisa foi a de tentar reunir algumas memórias (poucas em relação à infinidade de memórias de trabalho que poderiam ser produzidas a partir dos dizeres dos professores) a fim de tornar o fazer pedagógico acessível e socialmente compartilhado por outros professores, tal qual a professora Rita fez ao me contar sua experiência advinda de um saber perceptível do espaço escolar (observar os interesses das crianças).

²⁷ Retomarei essa discussão posteriormente.

Para tanto, a escolha metodológica para essa pesquisa parte do pressuposto de que vale a pena destacar o que se produz cotidianamente nas escolas e que muitas vezes não se faz conhecido, a partir das orientações oficiais que os professores recebem por meio de documentos²⁸ que regem a EI. Como informado antes, tive acesso a seis professores e, a partir da escuta de suas memórias narradas, busquei compreender seus relatos/memórias sobre as práticas pedagógicas que permeiam as salas de aula das crianças pequenas, principalmente quando abordam o tema leitura e escrita que, como visto anteriormente, é marcado com resistência no campo da EI.²⁹

A HO se caracteriza, além de dialogar com as fontes orais, também cotejar os fatos narrados com os documentos formais, com a produção oficial que uma sociedade adota sobre um determinado tema, com o propósito de ampliar os horizontes do tema enfocado, abrindo a possibilidade para o reconhecimento da versão histórica do grupo social ouvido. Nesse aspecto, o confronto que o pesquisador estabelece entre o que lhe é narrado pelos entrevistados e os documentos concernentes ao contexto é um dos pontos que difere a HO de pesquisas que tomam apenas a entrevista como fonte de dados. Ao confrontar os documentos oficiais com as falas dos entrevistados pode-se enriquecer as compreensões e as interpretações que os sujeitos comuns fazem das orientações que lhes são postas, como no caso de professoras da EI.

A escolha metodológica pela HO também parte do compromisso de dar visibilidade ao que se produz cotidianamente nas escolas de EI. Estes fazeres, muitas vezes, não são reconhecidos pela história oficial, nem pelos documentos orientadores que regulam a educação formal. Como dito anteriormente, a HO caracteriza-se por considerar as fontes orais tão relevantes quanto as fontes documentais. Isto é, faz parte da pesquisa considerar como documentos válidos os depoimentos dos sujeitos participantes.

Amado (1995), ao problematizar as entrevistas como recursos para a construção de documentos, na perspectiva da HO, enfatiza que as fontes orais quando “submetidas a contraprovas e análises, fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo” (AMADO, 1995, p. 134). Partir, portanto, das memórias, de

²⁸ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) - http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf; <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>; <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

²⁹ Não foi tratado de forma deliberada/intencional aqui, foi apenas insinuado por meio do meu relato memorialístico, a polêmica presente na EI, sobre o papel do brincar. É muito comum a disputa entre posicionamentos teóricos sobre o tempo e o espaço destinados às práticas de escritas e aos de brincar. Os próprios documentos oficiais são ambíguos em alguns trechos. Porém, não é foco deste estudo aprofundar a polêmica em torno do papel do brincar na EI.

relatos de experiências de professores de um determinado segmento da educação básica como a EI, pode ser uma das formas de trazer à tona versões sobre fazeres pedagógicos que não estejam contemplados em documentos de referência para a educação.

Portelli (2016), outro renomado pesquisador do campo da HO, ao relatar algumas de suas experiências como entrevistador ao longo de sua extensa trajetória com diversas pesquisas, enfatiza o mergulho e a imersão que o pesquisador realiza nos momentos das entrevistas:

A maneira como entrei nessas casas definiu o jeito como saí delas. Eu sinto que se uma pessoa não sai de uma entrevista modificada, ela está perdendo tempo. As mudanças podem ser imperceptíveis, mas vão se somando ao longo dos anos e nos fazendo ser o que somos enquanto indivíduos, não apenas enquanto estudiosos ou ativistas (PORTELLI, 2016, p. 44).

A opção pela HO para guiar o olhar da pesquisa se ancorou na busca de construir mais uma versão da história, permitindo assim, tal como afirma Portelli (2001, p. 34) a respeito da contribuição de cada depoimento recolhido, “a verdade da possibilidade” (PORTELLI, 2001, p. 34). Portanto, ao analisar e construir uma nova versão da história, a HO articula-se à História Cultural (HC) - ao procurar compreender os movimentos micro da ação humana frente à dominação hegemônica.

Tomando como referência autores como Certeau (1985, 2014), já citado, e Ginzburg (1989), considerados teóricos importantes da HC, tomar os indícios que se manifestam em atividades cotidianas pode se configurar um modo de compreender e de se aproximar de operações mentais complexas, de resistências e de invenção, que se confundem com a existência do próprio homem (CERTEAU, 1985; GINZBURG, 1989). Parte das características de trabalhos com a HC reflete práticas cotidianas que a ciência considerada positivista não valoriza ou incorpora em seu escopo (PIMENTEL e MONTENEGRO, 2007).

Os conhecimentos provenientes da rotina da vida, das sabedorias populares, da incerteza, da intuição, foram, ao longo da história dos métodos de pesquisa reconhecidos como científicos, associados ao não cumprimento da ordem e da norma.

Ginzburg (1989), estudioso que retomou os fundamentos de um paradigma indiciário para investigações da ciência, ao valorizar saberes que remontam à história do homem caçador – farejar, detectar pequenos sinais, interpretar, classificar – compreende que os saberes próprios da expressão humana são “formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, suas regras não se prestam a ser formalizadas, nem ditas” (GINZBURG, 1989, p. 179). O autor exemplifica a presença de um paradigma indiciário dando visibilidade à identificação de uma racionalidade investigativa metodológica em três figuras históricas diferentes: Morelli (um

perito em história da arte), Sherlock Holmes (personagem criado por Arthur Conan Doyle) e Sigmund Freud. Os três, segundo relata Ginzburg (1989), se pautam pela observação de pormenores que se tornam assim pistas e rastros para a chave na busca da elaboração do conhecimento: Morelli, para reconhecer a autenticidade de obras de arte; Holmes, para solucionar os casos de mistério policial; e Freud, para elaborar uma nova perspectiva de entender doenças psíquicas como a histeria.

O modelo indiciário proposto por Ginzburg (1989) quer considerar, dentre dados de uma investigação, sinais, indícios, pormenores muitas vezes imperceptíveis que podem ajudar a remontar o entendimento da realidade estudada, prestando atenção, por exemplo, em atitudes e gestos. Nas palavras do autor, “[...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis [...]. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis” (Ibidem, p. 144).

Certeau (1985), ao considerar a análise das práticas cotidianas ordinárias (assim denominadas), destaca três aspectos essenciais para a compreensão das operações dos sujeitos frente àquilo que lhes são instados a fazer dentro do contexto de uma sociedade de consumo como a ocidental. O tripé que o autor destaca caracteriza-se em aspectos estéticos, éticos e polêmicos. O aspecto estético corresponde às diferentes maneiras dos indivíduos utilizarem/manipularem objetos, lugares e linguagens. O modo como os sujeitos se apropriam de palavras e objetos diz respeito à forma com que estes produzem ou criam a partir do que lhes é dado ou imposto. O aspecto ético refere-se à recusa do sujeito em enquadrar-se na ordem, “é a recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado na realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa” (CERTEAU, 1985, p. 8). E o aspecto polêmico diz respeito à relação de forças. As práticas cotidianas se desenvolvem no lugar em que os mais fracos se confrontam com os mais fortes, exemplificando com a antiga tradição da caçada, em que o caçador, em terra alheia, caça ilegalmente. A caça furtiva, descrita por Certeau (1985), apoia-se nas ações dos sujeitos em agir sobre os espaços, com sutilezas e sabedorias disfarçadas, atribuindo-lhes vantagens e benefícios.

Nesta pesquisa sobre as narrativas das práticas cotidianas dos professores de EI sobre os tempos e espaços da leitura e da escrita, a HC forneceu subsídios para compreender os relatos a respeito das ações destes sujeitos, ao se depararem com orientações oficiais a respeito de seus trabalhos e também frente às demandas que as próprias crianças apresentam no ambiente escolar. No âmbito da HC, como base teórica para a compreensão da Educação, o sujeito-professor ganha o papel de produtor de conhecimento, de autor da mudança, tomado

como alguém que pode ser criativo e inventivo. Paula (2013), referenciando-se também na HC e HO, pesquisou os usos dos tempos escolares por uma professora de uma cidade do Paraná a fim de compreender como ela se apropriava de seu fazer pedagógico no seu compromisso de alfabetizar seus alunos. Baseada nessa perspectiva a autora afirma:

Acredito que a preocupação com o tempo próprio no cotidiano ainda é comum a muitas pessoas. Ainda é possível ao fraco fazer múltiplos usos táticos do tempo (...). Ao distribuir o uso do tempo não bastava à professora fragmentá-lo durante a aula em atividades de 5 a 10 minutos, mas, organizá-lo, planejá-lo para que fosse duplamente aproveitado, isto é, que a atividade fosse pedagógica e desenvolvvente, uma atividade que propiciasse desenvolvimento, para níveis diferentes de aprendizado da leitura e da escrita (PAULA, 2013: p. 150).

Embora não seja identificado como um autor da HC, Freire (1996), ao dirigir textos aos professores, salienta a importância de eles acompanharem as mudanças educacionais que lhes são apresentadas. Ou seja, Freire (1996) coloca em relevo a sabedoria dos profissionais da educação, reconhecendo-os como autores de suas próprias práticas. Ele recomenda (sempre) que se busque compreendê-las, ao mesmo tempo realizando o exercício de duvidar, questionar, discordar, e não aceitar o que não favoreça uma educação voltada para a autonomia, para a reflexão.

A HC nos oferece uma maneira de olhar as práticas cotidianas escolares a fim de decifrar códigos, problemas, enigmas. Ao nos proporcionar o aguçamento do olhar e a sensibilidade, a HC nos ajuda a entender possíveis pistas a respeito da compreensão dos professores sobre suas realidades. A complexidade desta tarefa exige um olhar cauteloso e escuta atenta por parte do pesquisador, pois de acordo com Ginzburg (2002, p. 99) “seria uma ingenuidade positivista. Mas os textos têm fendas. Da fissura que indiquei, sai algo do inesperado”. Deste ‘inesperado’ que Ginzburg (2002) trata, durante o campo desta pesquisa algumas pistas foram-me apresentadas mostrando-me a importância de tomar novos encaminhamentos³⁰. No processo das entrevistas com os professores fui recepcionada em suas salas de aula e, nessa inserção ao ambiente de trabalho dos entrevistados, me deparei com espaços que me fizeram ampliar o olhar da pesquisa e do objeto pesquisado.

O que encontrei durante as entrevistas foram salas repletas de materiais de leituras e de escritas que me provocaram a olhar para aqueles espaços com maior acuidade e me aprofundar ao que o próprio ambiente poderia me oferecer como dados para a pesquisa. Por essa perspectiva e intencionalmente passei a pedir a autorização dos professores para fotografar o espaço de suas salas, a fim de poder acrescentar mais informações relativas à pesquisa. A

³⁰ Essas pistas e brechas serão tratadas no Capítulo 5.3 – Ambiente Alfabetizador.

forma de organização de suas salas apresentava indícios a respeito do uso dos variados espaços que ali poderiam ser usufruídos pelas crianças e seus professores.

Silva (2000) pesquisador e antropólogo das religiões afro-brasileiras destaca que “diante do fluxo ininterrupto dos múltiplos significados que marcam o que as pessoas fazem e dizem, o antropólogo estará sozinho, munido apenas de sua sensibilidade e intuição para decidir quando e quais sinais, falas, eventos, nomes, relações e objetos privilegiar” (p. 58). Portanto, ancorando-me em Silva (2000) esta pesquisa além de ouvir as memórias dos professores também examinou algumas fotos/imagens das salas de aula, retomando a sensibilidade da pesquisadora em selecioná-las e analisá-las.

4.3 Os entrevistados e as entrevistas

A busca pelo inesperado e pelos fazeres pedagógicos escondidos nas falas dos professores entrevistados envolveu um grupo de narradores bastante específico. Seguindo os critérios apresentados anteriormente, o grupo de professores se caracterizou pela formação específica para a atuação na EI – Pedagogia e longa experiência na educação, à exceção de uma professora, recém contratada na EI. Como já informado, os professores foram indicados pelas diretoras das escolas e outros foram convidados por mim, por estes fazerem parte do meu convívio profissional.

Aos professores que as diretoras indicaram, as entrevistas foram agendadas por e-mail. Os professores com os quais fiz contato direto, sem intermédio de ninguém, tiveram suas entrevistas agendadas por mensagens de textos pelo aplicativo do celular WhatsApp ou pessoalmente. Após a confirmação do horário, local da entrevista e o dia adequado aos professores, as entrevistas foram levadas a efeito. Optei por agendar uma única entrevista por dia para me dedicar integralmente a ela e conseguir registrar no caderno de campo, posteriormente, as impressões e observações que eu havia colhido no momento de sua realização, da conversa mais informal com cada professor.

Após cada entrevista, eu me debruçava nas anotações sobre as impressões e observações que havia colhido dos momentos de cada conversa, além de sua gravação. Ao final da realização das transcrições de cada entrevista, enviava, por e-mail esta transcrição para que o professor narrador pudesse acompanhar o processo e fazer considerações, levantando aspectos sobre sua própria fala. Portelli (1996) chama atenção para este processo, destacando a

coautoria assim configurada em trabalhos com a HO, uma vez que entrevistador e entrevistado têm a possibilidade de construir juntos o documento final.

Nos dias e horários marcados com cada professor(a) segui o mesmo protocolo para ambos: apresentei-me, mesmo conhecendo alguns deles, expliquei os objetivos da pesquisa; expus o que era o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³¹ e todos assinaram e concordaram com os termos; solicitei que preenchessem o questionário (Anexo 1) sócio gráfico, com o objetivo de conhecer e traçar o perfil de cada entrevistado. O questionário continha questões relativas a idade, número de filhos, última formação acadêmica, cursos que frequentavam, etc. Após estas formalidades, eu ligava o gravador e iniciava a conversa, mostrando os desenhos das crianças que levava comigo, conforme já mencionado, e incentivando-os a contar como a leitura e a escrita aconteciam em suas salas de aula. Ao final de todas as entrevistas entregava um marcador de páginas de livros, por mim confeccionado, fim de agradecer a parceria e a entrevista concedida.

A Tabela 1 resume os dados dos perfis sócio gráficos. Na sequência, faço uma apresentação dos entrevistados, com suas experiências no magistério, e então contextualizo os momentos das entrevistas.

Tabela 1: Informações sócio gráficas

Identificação dos entrevistados	Idade e nº de filhos	Última formação acadêmica	Curso de formação continuada atual	Há quanto tempo trabalha na EI
Marina	41 anos / 1 filho	Pedagogia	Não	12 anos
Rita	38 anos / 1 filho	Pedagogia	Não	19 anos
Paula	32 anos / 0 filho	Pedagogia	Sim - PNAIC da EI	6 anos
Julia	29 anos / 0 filho	Pós-graduação Lato Sensu em EI	Sim - Pós-graduação Lato Sensu em Arte e Educação	4 anos
João	35 anos / 0 filho	Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar	Sim - Pós-graduação Lato Sensu em EI / Pós-graduação Lato Sensu em	10 anos

³¹ Em anexo.

			Psicopedagogia / Aluno especial na disciplina de Cinema e Educação na FE/UNICAMP / Grupo de Trabalho em Leitura e Escrita	
Carla	34 anos / 0 filho	Pós-graduação Lato Sensu em EI	Não	16 anos

Professora Marina

“Eu falo muito sobre a importância da leitura com os pais, sabe?! Dou exemplo, falo até do meu filho, quanto eu lia para ele. E o quanto ele gosta hoje de ler. Ele gosta mais de ler do que eu!”

A frase acima, retirada da entrevista da professora Marina, nos apresenta a professora que há 21 anos trabalha na rede pública de ensino, sendo 12 anos na EI. Ela ingressou em meados de 2005 em uma rede municipal próxima à cidade de Campinas e, depois de conversarmos, percebemos que havíamos realizado cursos de formação juntas e fomos colegas de trabalho em uma mesma escola. A professora Marina afirma que gosta de ler e lê sobre vários assuntos; atualmente trabalha por um período de 4 horas com uma turma de 22 crianças entre 4 e 5 anos de idade, é casada e tem um filho.

Agendei a entrevista através da diretora da escola. Foi marcada no local de trabalho da professora, no horário de seu planejamento, antes do horário de entrada das crianças. Quando cheguei à escola, em que anos atrás eu havia trabalhado como professora, uma forte emoção percorreu o meu corpo e meus sentidos foram aguçados. Senti o mesmo cheiro que sentia, quando mais jovem chegava correndo para receber a turma às 07h00 da manhã. O cheiro era uma mistura de grama molhada com orvalho e café sendo coado. As cores no estacionamento eram nítidas, como outrora, os raios de sol invadiam o espaço e, em meio aos carros estacionados, pequeninas flores salpicavam por entre os ladrilhos do piso. Tudo estava como

era antes, até o friozinho da manhã me fez arrepiar e me encolher tentando fechar a blusa que vestia.

Fui recebida alegremente pela diretora que, com uma xícara de café, me recebeu nos braços e, felizes, trocamos informações sobre nossas vidas atuais. Ela me levou para (re)conhecer as professoras e os espaços. Me deparei com algumas poucas professoras que haviam trabalhado comigo anos atrás. A escola continuava grande, colorida, acolhedora e ao mesmo tempo gelada pela estrutura da construção. Fiquei conversando com a diretora até a minha entrevistada chegar. Notei que quando ela chegou pareceu estar um pouco receosa e aflita. Nos cumprimentamos e ela me dirigiu até a sua sala de aula. A sala estava aberta e o sol começava a esquentar os móveis. Na lousa havia a atividade do dia anterior, os brinquedos estavam guardados em caixas etiquetadas e as mesinhas das crianças estavam dispostas em volta de uma marca imaginária da roda da conversa, que acontecia no chão. A mesa da professora ficava no fundo da sala perto do seu armário pessoal. E foi próximo a sua mesa que eu me sentei e começamos a conversar.

Segui o protocolo descrito anteriormente e liguei o gravador. Marina demonstrava timidez. Comecei a entrevista e percebi que eu também estava nervosa – era a minha primeira entrevista. Eu estava ansiosa e percebia que perguntava demais e não conseguia parar de agir daquele jeito. Interrompi Marina algumas vezes; esta, por sua vez, falava pouco e respondia somente o que eu perguntava. O silêncio era um pouco constrangedor para nós, que afinal nos conhecíamos. Eu percebi que devia deixá-la falar e mesmo no silêncio que incomodava eu procurei permanecer quieta. Marina demonstrou confiança quando me mostrou os cadernos das crianças e a sacola de leitura e alguns fantoches confeccionados pelas famílias. Aí, nesse momento, parece que o clima se tornou mais sereno para nós duas. Começamos a nos entender e a manter uma relação de companheirismo, Marina contava-me e eu ouvia. Às vezes ela dizia alguma frase querendo a minha aprovação e eu concordava com ela, pois, mesmo não trabalhando mais naquela escola, eu reconhecia e vivenciava os mesmos momentos descritos por ela em meu novo local de trabalho.

Conversamos por quase uma hora e interrompemos o diálogo porque as crianças começaram a chegar e adentrar a sala. No instante em que os alunos entraram e me viram, olharam assustados e interrogaram a professora: “- *Quem é ela?*”; “- *É a professora do Vitor?*”; “- *Quem é você?*” Neste momento, me senti acanhada e uma intrusa naquele ambiente que me era tão familiar – a sala de aula – agora eu estava sendo vista como uma estranha e não era reconhecida como professora, o que me impactou. Após alguns segundos, alarmada com a situação, a professora me apresentou rapidamente e ordenou que as crianças pegassem o

caderno de recados de suas mochilas e colocassem sobre a mesa, o que foi realizado imediatamente. Enquanto os alunos iam chegando e se preparando para iniciar a rotina do dia, me despedi da professora Marina e guardei meus materiais. Nessa ocasião observei uma cena entre duas crianças...

A primeira criança chega, me olha e vai até os ganchos próximos à lousa e pendura sua mochila, enquanto retira o caderno de recados da bolsa, aponta para o escrito na lousa e diz para a criança que está ao seu lado: “- *Você não veio ontem, mas aqui está escrito: raiz! A professora deu a atividade da planta ontem*”. A outra criança ouviu e ficou olhando para os desenhos e os escritos na lousa.

Ao observar o que presenciei, refletia sobre as motivações que me levaram a estudar o letramento na EI. Essa cena reafirmou o que eu vivenciei como professora de crianças pequenas e que me levaram à presente pesquisa: a curiosidade das crianças em relação à leitura e a escrita, e a vontade de se apropriar do código escrito.

Professora Rita

“Porque quando eu estou mais a fim de contar [a história] eles curtem mais. Então, depende da performance. Quando eu leio o que eu gosto, eles gostam mais, eu já percebi! E, um livro que eu já conheço, que eu gosto mais, eu acho que eu conto mais... eu chamo mais a atenção deles.”

A professora Rita, durante toda a entrevista, se apresentou como uma professora que lê diariamente aos seus alunos e que também realiza leituras pessoais. Dentre os tipos de leituras que costuma ler para se distrair estão os romances e livros de autoajuda. Rita é casada, tem um filho e trabalha há 19 anos na EI, na época da entrevista, estava com uma sala de crianças de 4 anos que ficavam 4 horas na escola. Atualmente não está fazendo nenhum tipo de curso de formação continuada e tem se dedicado ao trabalho e à família.

A entrevista seguiu os mesmos protocolos da pesquisa. Agendei com a diretora da unidade e no dia e horário marcados me dirigi até a escola em que ela trabalhava. Como aconteceu com Marina, também fui no horário de planejamento da professora e não havia crianças na sala de aula, onde ela me recebeu.

Nessa segunda vez da realização da entrevista que aconteceu entre a conversa com a professora Marina e da entrevistada com Rita, pude me preparar e organizar melhor o tempo e as perguntas. Antes de voltar a campo, procurei estudar de novo e me apropriei ainda mais

das leituras sobre HO (PORTELLI, 2016; AMADO, 1997; ALBERTI, 2005) e conversei com a orientadora Ana Lúcia a fim de controlar minha ansiedade e conseguir construir um diálogo em que a entrevistada me visse “como um companheiro em busca da história” (PORTELLI, 2016, p. 31).

Cheguei à escola, desta vez me sentindo menos emocionada do que da primeira vez; fui recepcionada pela diretora, tomamos café e a professora chegou. Rita me levou até a sua sala, onde pude notar o alfabeto exposto e algumas outras escritas espalhadas pela sala³². Segui os encaminhamentos da entrevista e liguei o gravador. A professora demonstrou tranquilidade e segurança ao relatar suas práticas pedagógicas. Nosso encontro e nossa conversa fluíram de modo bem mais descontraído. Sem dúvida, o clima foi mais leve e pude constatar como faz diferença a experiência de ter já realizado uma entrevista. Conversamos por uma hora até a chegada das crianças na sala. Dessa vez, me antecipei e terminei a entrevista antes de as crianças adentrarem a sala. Entreguei um marcador de páginas confeccionado por mim para agradecer a entrevistada.

Professora Paula

“Aí, é uma delícia! Eu amo! Amo trabalhar [na EI]! O infantil eu tenho uma paixão porque é muito lúdico, é muito colorido, acho que me realizo um pouquinho.”

Essa frase repleta de sentimentos é da professora Paula, que durante a entrevista contou com carinho o trabalho que desenvolve na EI com escritas e leituras. A professora, de 32 anos de idade, contou que se identificou com o trabalho de letramento na EI, pois consegue aproximar as crianças do mundo das letras de maneira lúdica e criativa. Em outro trecho (da entrevista) a professora destaca que a alfabetização com ludicidade também acontece no EF, contudo, de uma maneira mais controlada e supervisionada por conter uma rotina marcada por conteúdos e provas municipais e nacionais. A entrevistada transmitiu segurança em afirmar essa dicotomia, pois divide o seu dia profissional entre essas duas esferas da educação básica: no período da manhã é professora dos anos iniciais do EF em uma prefeitura e no período da tarde é professora da EI em outra prefeitura. A professora ainda participava do curso de formação continuada Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecido aos professores de uma das prefeituras em que trabalha. Ela contou que é formada em Pedagogia, é solteira,

³² Mais adiante serão tratadas as escritas e leituras observadas nas salas dos professores entrevistados.

não tem filhos e atualmente suas leituras estão voltadas a textos e livros que discutem e refletem sobre a educação. Paula atua como professora da EI há 6 anos e está com uma sala de crianças de 4 anos por um período de 4 horas por dia.

A entrevista, agendada por meio de conversas pelo Whatsapp, foi programada para acontecer em um dia em que não havia aula e as professoras estavam em planejamento escolar. Paula me recebeu em sua sala de aula; ficamos conversando por 30 minutos até sermos interrompidas pela coordenadora da escola, que precisava tirar algumas dúvidas com a professora. Nesse instante me ausentei e fui conhecer os espaços da escola. Após 15 minutos retornei e continuamos a entrevista que durou mais uma hora. A professora Paula havia separado alguns materiais para me apresentar e, dentre eles, estavam uma caricatura e um desenho que aprendeu a fazer em uma das aulas do curso do PNAIC. Terminamos a entrevista, desliguei o gravador, mas ainda continuamos a conversar sobre nossas experiências na escola e esperei-a preencher o TCLE e o perfil sócio gráfico. Entreguei o marcador de páginas e me despedi da professora.

Professora Julia

“É, mas também tem alguns livros que eu fui conhecendo ao longo da minha vida como professora e que me marcaram positivamente e eu trago para eles.”

A frase acima apresenta-nos a professora Julia. Ela tem 29 anos de idade, é casada sem filhos, trabalha há 4 anos na EI e atua com uma sala de crianças de 4 e 5 anos por um período de 6 horas diárias. cursou especialização em Educação Infantil e realizava à época da entrevista um curso sobre Arte e Educação que, de acordo com a própria professora, é uma das áreas na Educação com que ela mais se identifica. Contou que gosta de ler e suas leituras preferidas são sobre política e o seu livro atual de leitura é *A Educação dos Sentidos*, de Rubens Alves.

A entrevista com Julia foi agendada pessoalmente - éramos colegas de trabalho e nos encontrávamos regularmente por entre os corredores da escola. Esses encontros facilitaram nossa comunicação e acertos quanto ao dia e ao horário. Marcamos para conversar em um dia em que ela e eu estávamos desfrutando do nosso planejamento individual. No momento da entrevista não consegui visitar a sala da professora por estar ocupada por outra turma de crianças. Visitei-a em outro momento - Julia estava com as crianças e não conseguimos

conversar sobre as escritas e leituras que ela deixava expostas na sala. De qualquer forma, a professora me deixou à vontade para entrar e fotografar a sala, mesmo com as crianças realizando atividades. Tomei o cuidado para não as fotografar. As crianças ficaram curiosas e perguntaram à professora por que eu estava tirando fotos das atividades deles; ela respondeu que eu estava fazendo um trabalho, uma atividade assim como eles. O tempo em que estive ali fui observada pelos olhares curiosos das crianças.

No dia agendado, esperei Julia chegar e começamos a conversar. Segui o protocolo que me orientava nas entrevistas e liguei o gravador. Conversamos por 35 minutos. A entrevista correu de maneira amistosa como sempre acontecia quando conversávamos. Ao final, entreguei-lhe o marcador de páginas e finalizamos a entrevista.

Professor João

“Acho que o principal é ter, no universo da cultura infantil, o brincar. Ele não impossibilita a escrita, que é outra linguagem. Acho que o importante é não ficar só na escrita, também. É não excluir, principalmente quando eles [as crianças] perguntam.”

Trago a frase que finalizou a entrevista do professor João para apresentá-lo. João é professor da EI há 10 anos e sempre trabalhou com crianças pequenas no setor público, atua com crianças de 4 e 5 anos por um período de 4 horas diárias. Ele tem 35 anos de idade, é solteiro, sem filhos. O professor entrevistado é formado em Pedagogia e possui especialização em Gestão Escolar. Quando realizei a entrevista, ele contou que participava ativamente de cursos de formação continuada, dentre os quais o grupo de trabalho sobre leitura e escrita, a especialização em EI, outra especialização em Psicopedagogia e ainda participava como aluno especial da disciplina Cinema e Educação. João relatou que costuma ler romances, poesias, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses na área da educação e artigos científicos.

Conheci a escola em que João trabalhava por sugestão de uma amiga. Após a indicação, entrei em contato com a escola pessoalmente e por e-mail. A diretora da unidade escolar me recebeu e mostrei os objetivos da pesquisa. Ela, então, me encaminhou ao professor João. Nos conhecemos e, após conversarmos um pouco, marcamos o dia e o horário da entrevista; também comuniquei à diretora a decisão que havíamos tomado.

João me recebeu em sua sala de aula após o término das aulas das crianças. Apresentei a ele os objetivos do estudo e, enquanto ele preenchia o TCLE e o perfil sócio gráfico, iniciamos a conversa. Conversamos por uma hora e nesse tempo consegui conhecer

somente a sala de aula dele, não percorri a escola. Tirei algumas fotos e encerrei a entrevista. Mesmo com o gravador desligado ainda conversamos por mais algum tempo e esperei-o fechar a escola, pois o horário de planejamento de João estava terminando.

Encontro João pelos arredores da Faculdade de Educação, onde ele cursa uma das especializações. Sempre nos cumprimentamos amigavelmente e às vezes trocamos algumas palavras. Percebemos que temos algumas colegas em comum.

Professora Carla

“Eu acho tranquilo porque faz parte da realidade. A criança traz uma demanda e é uma parte da nossa rotina, eu acho muito tranquilo.”

A frase acima é da professora Carla, que conheci há 4 anos atrás; até o momento ela somente trabalhou com crianças entre 4 e 5 anos, por um período de 8 horas diárias. Nesse tempo pude observar que, além de comprometida em seu trabalho com as crianças, busca envolver os pequenos em atividades lúdicas e criativas em que a escrita e a leitura estão presentes. Um exemplo de uma das atividades que observei foi a construção do projeto Profissões. A professora Carla convidava os pais das crianças a virem um dia na escola apresentarem às crianças quais eram as funções de suas profissões. Nesse dia as crianças recebiam os pais convidados e ouviam o que eles tinham a dizer sobre seus trabalhos. Após a visita dos familiares a professora conduzia as crianças em uma pesquisa sobre a profissão apresentada. Em seguida, construía um texto coletivo sobre todas as informações que obtiveram durante o estudo da profissão. O objetivo do projeto era conhecer as profissões dos pais e entrar em contato com outros trabalhos que as crianças não conheciam; ela ainda procurava aproximá-las da escrita e da leitura por meio da pesquisa.

Por reconhecer em Carla uma professora competente na área e com práticas que demonstravam o seu envolvimento com as crianças e com o fazer pedagógico, convidei-a para participar da pesquisa, o que ela confirmou de imediato. Como éramos colegas de trabalho da mesma escola, agendamos pessoalmente o dia e horário da entrevista. No dia marcado, procuramos um local nas suas dependências em que trabalhávamos, com poucos ruídos ambientais e iniciamos a entrevista.

Percebi que, com o gravador ligado, Carla pareceu um pouco nervosa e tensa. Mas, logo demonstrou segurança em sua fala e contou-me suas práticas pedagógicas de 16 anos como professora da EI. Carla é formada em Pedagogia e possui especialização em EI, na época da

entrevista ela não cursava nenhuma formação continuada. É solteira e não tem filhos, e nas horas vagas gosta de ler romances e livros sobre meditação.

Conversamos por cerca de 20 minutos. Ao desligar o gravador ainda conversamos sobre assuntos comuns ao nosso ambiente de trabalho.

5. Análise dos dados – Leitura e escrita em cena

“No trabalho de campo, mais do que me ‘aproximar’ para entender o discurso dos meus interlocutores ou observar suas ações, tive que me ‘distanciar’ para estranhá-los e me estranhar em busca de uma visão exterior”. (SILVA, 2000 p. 71)

Ao investigar quais os tempos e espaços das leituras e escritas na EI, me inserir num campo que me é familiar, ou seja, a escola. Ouvir o que os professores tinham a dizer sobre suas práticas se aproximava muito do que eu mesma, enquanto professora, fazia em sala de aula. Precisei me distanciar e exercitar o desafio de estranhar o corriqueiro. Olhar com cuidado, considerar o que cada professor me contava e procurar indícios em gestos, frases não terminadas, em olhares, palavras e silêncios. Busquei observar com calma o que talvez não era dito, ou às vezes era dito e eu não “escutava”. A epígrafe de Silva (2000), acima, me fez refletir e voltar aos registros do campo, ouvir mais uma vez as entrevistas gravadas; me fez ouvir e lembrar de como cada entrevista havia ocorrido, me provocou a atentar para cada detalhe. Nesse movimento de ouvir novamente e de reler as narrativas, tentando encontrar os dados percorridos para a pesquisa, me recordei de um conto que li quando cursava o magistério. Esse conto faz parte da coleção - *Para gostar de ler* - da editora Ática, e encontrei-o em visitas à biblioteca da escola em que estudava. Lembro-me que me interessei por esse pequeno livro por seu número de páginas - ele é bem fino e isso me deixou bastante animada em lê-lo naquela ocasião.

O conto ao qual me refiro é de Stanislaw Ponte Preta (1997) - *A velha contrabandista*. Esse conto descreve a história de uma velhinha e todos os dias ela passava pela alfândega montada em uma lambreta e com um saco nas costas. Os fiscais que trabalhavam na alfândega começaram a ficar intrigados e a desconfiar da velhinha. Um dia ela foi interceptada por um deles. O fiscal quis saber o que ela carregava no saco, ela respondeu que era areia. Ele, muito desconfiado, não acreditou e abriu o saco para conferir se o que a velha dizia era verdade. E qual não foi a sua surpresa ao ver que no saco havia somente areia. A velhinha foi liberada pelo fiscal e foi embora. Durante um mês o fiscal a fez parar, descer da lambreta e mostrar o que havia dentro do saco. Durante todo mês o fiscal só encontrou areia. Inconformado por ser um fiscal renomado em seu meio, o fiscal resolveu perguntar à velhinha o que ela contrabandeava. A velha o fez jurar que não espalharia qual era a sua mercadoria e, ele jurou. A velhinha irônica respondeu: “- É lambreta!”

O conto *A velha contrabandista* me fez pensar sobre a importância de me distanciar do objeto pesquisado e olhar de outro modo para o que já havia visto antes; dar chance para enxergar aspectos talvez ainda obscuros ou escondidos. Ao recordar-me dessa história, me coloquei na mesma posição do fiscal da alfândega, mas tentei não cometer a mesma distração e busquei olhar o campo da pesquisa e os dados com mais atenção, envolvimento e sensibilidade.

Sobre esse olhar atento aos documentos e ao discurso do outro, Ginzburg, já citado, historiador italiano e autor do famoso livro *O queijo e os vermes*, apresentado aqui pelo texto a respeito do paradigma indiciário, nos proporciona uma forma de interpretação da realidade a partir de uma investigação que busque pistas, sinais, indícios, rastros, vestígios. O paradigma indiciário, descrito pelo autor, nos ajuda a realizar uma investigação, seja de documentos, de esculturas, da própria realidade, de imagens, em que o pesquisador considera um conjunto de indícios do campo estudado, analisando-os sob a ótica daquilo que não está evidente, do inusitado – foi o que aconteceu nessa pesquisa, pois ao ser convidada a conhecer as salas de aula dos entrevistados com o intuito de ouvir suas memórias, encontrei outra possibilidade – o próprio ambiente das salas de aula como um convite a pensar as leituras e escritas inseridas no ambiente escolar da EI, conforme antes mencionado.

Essa perspectiva – paradigma indiciário - se levada ao campo da Educação, como é o caso dessa pesquisa, evidencia um olhar diferenciado ao estudar a escola. O autor convida o historiador/pesquisador a procurar indicativos em lugares e em gestos que provavelmente o pesquisador não iria observar/olhar. Nas palavras do autor, a procura por vestígios está “em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989 p. 145), está em “sutilezas certamente não-formalizáveis” (ibidem, p. 167), está “nos pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados” (ibidem, p. 144).

Desta forma, a pergunta que busco responder com essa pesquisa é: como a leitura e a escrita são ou estão inseridas nos tempos e espaços das salas de aula da EI, sob a perspectiva das vozes e das memórias dos professores? Indaguei os professores entrevistados de diferentes maneiras, ora levantando questionamentos sobre como e quando aconteciam os momentos de leituras e escritas em suas salas, ora me interessando pela rotina cotidiana desses profissionais junto às crianças, pois, como Ginzburg (1989) nos elucida, os resíduos, os dados marginais podem nos ser reveladores (ibidem, p. 149).

Nessa perspectiva, parti de alguns pressupostos ao realizar as entrevistas, que percorreram toda a pesquisa: um primeiro ponto refere-se ao conceito do letramento como uma prática situada. De acordo com Kleiman (2005), ao alfabetizar crianças por meio de práticas

situadas da língua escrita, ou seja, articular a língua escrita com situações da vida real, da prática social da comunidade em que elas estão inseridas, possibilita-se uma forma de contextualizar os saberes da escola com o mundo externo a ela. Um exemplo desta prática foi relatado pela professora Paula em sua entrevista - ela contou que partiu de uma curiosidade das crianças – a receita de um bolo de cenoura – para organizar uma aula em que articulou os saberes dos alunos em relação a receitas com a estrutura do texto, a organização das palavras e a reflexão sobre a língua escrita. Desta forma, a professora conseguiu situar uma prática social junto ao/dentro do contexto escolar.

Um segundo pressuposto é acreditar que as crianças trazem para a escola curiosidades sobre a língua escrita por estarem inseridas em um mundo letrado. Kleiman (2005) indica que crianças inseridas em um meio social letrado reconhecem ideogramas – “símbolo que representa um objeto ou uma ideia” (KLEIMAN, 2005, p. 34) – e mesmo sem saber ler e escrever conseguem atribuir significados ao que vêem.

Partindo desses dois pressupostos, a análise de dados responde ao objetivo da pesquisa, e aos objetivos específicos, que foram organizados da seguinte forma:

- A identificação da demanda que as crianças levam para dentro das escolas em relação à língua escrita foi feita no item 5.1 (A demanda das crianças e o meio social);
- A função da escola de EI e a reflexão sobre quais são, se houverem, as contribuições da Portaria nº826 em consonância com os documentos oficiais norteadores do MEC, foi desenvolvida no item no 5.2 (A função da escola e os Documentos oficiais);
- Como a escrita e a leitura são propostas dentro da educação infantil foi abordada no item 5.3 (Ambiente Alfabetizador).

Por fim, o item 5.4 apresenta os relatos das Práticas Pedagógicas com leituras e escritas: tempos e espaços, questão perseguida ao longo da pesquisa.

5.1 A demanda das crianças e o meio social

“Mariana passa bastante tempo no cantinho do desenho, além de desenhar, traça as letras que conhece - as do seu nome - para identificar o que desenhou.” (Caderno de registro, maio de 2017).

“Lívia aprendeu com seus pais a escrever seus respectivos nomes, em todos os seus desenhos aparecem Lívia, seu pai e sua mãe e os nomes: Lívia, Luís e Laura.” (Caderno de registro, junho de 2017).

As frases acima foram retiradas do meu caderno de registro, do lugar social de professora de uma turma de crianças com idades entre 4 e 5 anos, em 2017. Esse caderno me

acompanhou durante todo o ano e nele estavam contidas anotações gerais da turma, observações e intervenções que me fizeram refletir sobre a curiosidade das crianças em relação à língua escrita. A partir das minhas anotações sobre o que observava no dia-a-dia da escola, notei que as crianças traziam muitas dúvidas sobre a língua escrita e externavam um desejo de se apropriar dessa forma de comunicação com vivacidade. Vygotsky (2007) afirma que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola” (VYGOTSKY, 2007, p. 94); em outras palavras, a aproximação que a escola infantil realiza entre a criança e a escrita não é inédita, pois as crianças trazem informações sobre letras e leituras que obtêm em outros espaços. Na escola, elas irão construir saberes específicos acerca da escrita, sem necessariamente escrever e/ou estarem alfabetizadas. Buscando dialogar com essa minha observação em sala de aula, perguntei aos professores entrevistados se notavam tentativas de escritas e leituras que partiam das crianças, ou seja, se eles percebiam interesses ou curiosidades acerca da língua escrita; também perguntei a que eles atribuíam esse interesse, se às famílias ou à escola. Eis o que disseram:

Professora Paula

“Por que assim, tem famílias que realmente incentivam a leitura e a escrita em casa, então as crianças chegam, falam nome de embalagem ‘- Ah, professora, eu vi hoje Nescau, eu vi que começa com a letra N’. Então, já tem essa curiosidade espontânea das crianças e do incentivo que existe em casa. Mas, não são todos os casos, e isso depende também da comunidade que você está inserida. Porque eu já trabalhei em comunidade que nenhuma criança tinha interesse, que os pais não tinham interesse, que tinham pais que não eram alfabetizados, então... Mas, tem comunidade em que você trabalha, que você percebe que as crianças vêm com essa intenção e com esse preparo de casa, então, eu acho que enquanto professor a gente tem que promover sim, né! E, ao mesmo tempo, pra essas crianças que estão trazendo essa novidade, ou essa descoberta de casa, você tem que valorizar isso, então, a criança trouxe uma coisa de casa, você vai valorizar, você vai colocar na roda, você vai conversar, você vai discutir. Mas, você tem que estar preparado também para situações onde as crianças não estão, não têm esse tipo de estímulo e consequência disso elas não vão trazer nada. Então, você vai encontrar as duas realidades. E, dentro de uma mesma sala você encontra as duas realidades: você encontra crianças que trazem alguma coisa, crianças que estão interessadas e você encontra crianças que estão vindo pra escola sem essa intencionalidade. Então, você tem que promover isso, né, essa curiosidade nelas também.”

Eles pedem! É uma ânsia! Porque esse ano é uma turma que não fez a creche, é a primeira vez deles na escola. E, aí algumas crianças no primeiro dia de aula, eu não esqueço! As crianças entraram na sala, enquanto eu estava recebendo as outras [crianças] na mesinha, quando eu me virei para turminha uma menininha perguntou: ‘- Que horas que a gente vai fazer atividade?’ (Risos) Uma menininha de 4 anos e, aí naquele dia a gente não fez, a gente brincou, nós não fizemos nada de atividade. E, eles foram embora cobrando isso: ‘- Mas a gente não vai usar o nosso material?’; ‘- Mas a gente não vai fazer uma atividade?’; ‘- Mas que horas que você vai dar uma folha?’

Então, eles queriam isso já desde o começo do ano. Então acho que, quando eles foram para escola, eles já foram para a escola achando que eles iam aprender alguma coisa. Eles têm essa vontade também.”

Professora Rita:

“Então, você percebe bem a diferença daquelas famílias presentes, que às vezes traz um livrinho: ‘- Tia, minha mãe falou que é para você ler’. Aí você vê o nível dessa criança e o nível de uma criança que não traz, é nítido as famílias que se envolvem. A família deixa mesmo para escola, eles chegaram muito crus, eu até assustei!”

Professora Carla:

“Eu já trabalhei com crianças menores na pré-escola e maiores. Eu acho que ambas trazem a demanda e, assim, no último ano que é muito mais. Eles trazem a questão de aprender as letras. Porque começa a descoberta da escrita do nome, do nome do amigo.

Eu acho que o legal é a parte do livro, por exemplo, quando eles levam para casa. O momento que é de troca com a família e a família está participando de uma atividade que é da escola. É muito interessante também a devolutiva que você tem quando é uma família leitora, a devolutiva da atividade é uma, para uma atividade de uma família que não dá tanta importância ao momento de ler...”

Professora Marina:

“Tem criança que sai da atividade de leitura e escrita, elas querem papel, lápis para desenhar, para escrever do jeito delas, né. Então, tem criança que gosta muito, sim! Eu tenho os cantinhos, onde eu coloco folhas, pra elas escreverem livremente, cantinho do escritório. Coloco papel, caneta... Então, aí elas brincam e ali a imaginação voa, elas fingem que estão escrevendo uma carta para alguém.

Às vezes uma criança traz um livrinho de casa, aí eu socializo com eles mas, não é uma rotina. Tem! De vez em quando. Quando eles querem. Às vezes a mãe comprou um livrinho e eles trazem, né.

Eles leem, eles leem. Então, tem livro que eu já li, então, eles leem para o outro, leem para o amigo. Eles sentam nos cantinhos e fazem rodinhas, inventam a história, dramatizam, né.”

Professor João:

“De abrir o programa [no computador] para escrever, brincar de escrever, né. As outras [crianças] se forem convidadas, fazem. Mas, aí não é algo espontâneo. Mas, percebo que no papel, a hora que está desenhando, eles trazem muito isso de escrever do jeito deles.”

Ao buscar compreensões das memórias do tempo presente dos professores, identifica-se em seus dizeres um reconhecimento de que as crianças apresentam curiosidades relacionadas à leitura e a escrita e assim que chegam à escola, expressam de forma direta seus desejos. Por exemplo, a professora Carla e o professor João salientam, respectivamente que, *“eu já trabalhei com crianças menores na pré-escola e maiores. Eu acho que ambas trazem a demanda e, assim, no último ano que é muito mais. Eles trazem a questão de aprender as letras.*

Porque começa a descoberta da escrita do nome, do nome do amigo.” (Carla). E, “Mas, percebo que no papel, a hora que está desenhando, eles trazem muito isso de escrever do jeito deles” (João). Vygotsky (2007) nos esclarece que na idade pré-escolar (anterior a idade escolar) a criança já experimentou vivências que serão trabalhadas na escola. O autor exemplifica com o caso da aritmética, pois antes mesmo de a criança aprender as operações básicas da matemática, já teve contato com quantidades em seu cotidiano. Conforme discutido anteriormente, e em consonância com o autor, o primeiro contato da criança com a escrita é feito no ambiente familiar, segundo diferentes frequências (esta frequência pode estar relacionada às funções sociais da escrita em cada família ou a quais relações que as famílias estabelecem com a leitura e a escrita). É o que a professora Paula revelou em sua narrativa: “Mas, não são todos os casos, e isso depende também da comunidade que você está inserida. Por que eu já trabalhei em comunidade que nenhuma criança tinha interesse, que os pais não tinham interesse, que tinham pais que não eram alfabetizados.” A professora Marina também pontuou que “às vezes uma criança traz um livrinho de casa, aí eu socializo com eles, mas, não é uma rotina. Tem! De vez em quando. Quando eles querem. Às vezes a mãe comprou um livrinho e eles trazem, né.” A professora Rita demonstrou espanto ao perceber o pouco estímulo que as famílias demonstram em relação à língua escrita: “Então, você percebe bem a diferença daquelas famílias presentes, que às vezes traz um livrinho (...). A família deixa mesmo para escola, eles chegaram muito crus, eu até assustei!”

Dos relatos apresentados, atentamos a alguns pontos que merecem destaque em relação a identificação da demanda das crianças em relação à língua escrita. O primeiro destaque, mostrado acima, refere-se à percepção que os professores obtêm sobre essa demanda, ou seja, os professores percebem que as crianças apresentam curiosidades sobre a leitura e a escrita. O segundo faz referência aos professores e as famílias serem modelos de leitores e escritores para as crianças e a importância da mediação e o terceiro é a avaliação, por parte dos professores, do tipo de letramento (pouco ou muito familiarizadas com o letramento escolar) que as crianças apresentavam.

Ao observar os trechos das entrevistas foi possível inferir que as professoras/os professores acreditam que as famílias acabam delegando para a escola o encontro (de acordo com os padrões escolares) entre as crianças e o mundo letrado. É válido destacar que os contextos das escolas em que as entrevistas aconteceram eram de ambientes em que a escrita permeava o espaço social, em outdoors com propagandas, jornais de mercados, anúncios de lojas em letreiros de ônibus, placas de trânsito, entre outros. Por outro lado, as professoras Paula e Carla observaram que dentro de suas salas heterogêneas algumas famílias incentivavam seus

filhos não apenas a contatar a língua escrita, mas também interagir com elas. A professora Paula pontua: *“Mas, tem comunidade que você trabalha, que você percebe que as crianças vem com essa intenção e com esse preparo de casa.”* A professora Carla salienta que *“Eu acho que o legal é a parte do livro, por exemplo, quando eles levam para casa. O momento que é de troca com a família e a família está participando de uma atividade que é da escola. E é muito interessante também a devolutiva que você tem quando é uma família leitora, a devolutiva da atividade é uma, para uma atividade de uma família que não dá tanta importância ao momento de ler...”*. Heath (1982) em uma de suas pesquisas, mostrou que, muitas vezes, a questão é como se interage com o texto escrito e quais as semelhanças e diferenças entre o tipo de interação que acontece na família e na escola.

A importância do contexto social para a aquisição do contato com a língua escrita, que apareceu no recorte das falas dos professores, também ilustra o que a pesquisadora Stemmer (2010) vem analisando. A estudiosa na área de alfabetização e EI destaca que *“as crianças inseridas num contexto permeado pela escrita de forma tão intensa não permanecem incólumes”* (STEMMER, 2010, p. 131); dito isso, as crianças que tiveram contato com diferentes escritas e leituras, desde muito pequenas manifestam interesse em decifrar e fazer uso do código escrito. Ainda de acordo com a autora:

Dependendo do contexto em que estiver inserida, a criança terá mais ou menos experiências em que a leitura e a escrita estarão presentes. Ademais, tais experiências poderão ser mais ou menos expressivas ou diretas de acordo com o capital cultural, social e econômico no meio imediato em que a criança se inclui (STEMMER, 2010, p. 132).

Stemmer (2010) também enfatiza que

Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências vividas pela criança, maior será o seu interesse em compreender e dominar o sistema da escrita. Se a criança é oriunda de um meio em que são lidos livros, lidas histórias, se leem e se discutem notícias de jornais impressos, são elaboradas listas de compras, se preenchem talões de cheque, ela acompanha os adultos nas compras do supermercado e observa rótulos e preços dos objetos adquiridos, para citar alguns exemplos, é evidente que ela terá desde muito cedo uma percepção da funcionalidade da escrita. E isso, certamente, muito antes de atingir seis ou sete anos (STEMMER, 2010, p. 132).

Considerando as afirmações da autora e as narrativas dos professores, as demandas de leitura e escrita apresentadas pelas crianças são oriundas de seus contextos sociais, familiares e mesmo escolares. A professora Marina contou que as crianças a imitavam lendo livros para outros colegas da turma. Ou seja, os professores e familiares acabam se tornando modelos e exemplos de leitores e escritores para as crianças. Por essa razão inclusive, Lajolo (2005), ao

fornecer orientações aos professores sobre como incentivar a prática de leitura e formar novos leitores, recomenda aos professores realizar a atividade de ler atentos e com uma performance, ou seja, que leiam bem, se mostrem interessados pela leitura, pois são modelos para seus alunos.

A Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil analisada no Capítulo 2, enfatiza em seu caderno intitulado *Crianças como leitoras e autoras* as especificidades de ser docente na EI, dentre elas, ser um modelo de referência às crianças no que se refere a utilização da língua escrita. De acordo com o material do MEC, “a linguagem do adulto é um modelo a ser imitado, e são os adultos que repetem, reformulam e expandem o que as crianças dizem” (BRASIL, 2016, p. 63). Ressalta-se que as crianças necessitam de modelos de leitores e escritores, mas também precisam experimentar, produzir e interagir com o escrito, mesmo antes de frequentarem a escola.

Para Vygotsky (2007), o contexto social e a mediação são vitais ao processo de aprendizagem das crianças; nas palavras do autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKY, 2007, p. 100). Assim, mesmo que as crianças estejam em contato com leituras e escritas do mundo letrado, precisam da mediação do outro para se apropriarem desse conhecimento. Os professores entrevistados, ao mencionarem essa demanda trazida pelas crianças ao ambiente escolar, são convidados por elas a propor reflexões sobre o código escrito. Utilizando as palavras das professoras Carla e Paula, respectivamente: “*elas [as crianças] trazem a questão de aprender as letras. Porque começa a descoberta da escrita do nome, do nome do amigo*” e, “*você percebe que as crianças vêm com essa intenção e com esse preparo de casa, então, eu acho que enquanto professor a gente tem que promover sim, né!*”.

Fontana e Cruz (1997), assumindo a perspectiva dos estudos histórico-culturais e levando em consideração o autor de referência Vygotsky, salientam que o professor, nas relações com as crianças, assume o papel de mediador no processo de construção dos conceitos e reflexão sobre o pensamento,

O que a criança necessita, aponta Vygotsky, é de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais, mediadas pelo professor. O professor participa ativamente do processo de elaboração conceitual da criança. Nas relações que mantém, ele utiliza novos conceitos, define-os, apresenta-os em diferentes contextos de uso, propõe atividades em que devem ser empregados. Destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção da criança para eles; induz à comparação entre informações e significados; possibilita a expressão das elaborações da palavra, organizando verbalmente seu pensamento; problematiza as elaborações iniciais da criança, levando a retomá-las, a refletir sobre as possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar... (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 111/112).

Ainda sobre a mediação do professor possibilitando a elaboração de novos conceitos, Fontana e Cruz (1997) elucidam que para Vygotsky os processos educacionais, em especial a mediação colaborativa dos adultos, auxiliam as crianças no desenvolvimento e elaboração dos significados das palavras de seu meio social, como também na construção de seus próprios conceitos. Em outras palavras, “a cada vez que ela [a criança] se depara com palavras já conhecidas (...), vai adicionando a elas percepções e compreensões de mundo que estão em plena construção de significados” (BARBOSA, 2018, p. 29). Como ilustrado pela professora Paula, ela acredita que o professor deve possibilitar o acesso à cultura escrita tanto às crianças que não demonstram interesse quanto as que trazem referências de escritas para a escola. Ou seja, o professor enquanto mediador da palavra e da cultura, torna-se um modelo de leitor ou escritor das práticas culturais da língua escrita. Esses modelos que as crianças tomam como referências são citados na história da professora Marina: *“Então, tem criança que gosta muito, sim! Eu tenho os cantinhos, onde eu coloco folhas, pra elas escreverem livremente, cantinho do escritório. Coloco papel, caneta... Então, aí elas brincam e ali a imaginação voa, eles fingem que estão escrevendo uma carta para alguém.”*

Essa imitação realizada pelas crianças de escrever algo ou imitar alguém escrevendo é descrita por Vygotsky em analogia a um brinquedo, nesses momentos de brincar a criança “envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VYGOTSKY, 2007, p. 109). Nos relatos dos professores, a “brincadeira de escrever” acontece em momentos em que as crianças estão livres para brincarem e criarem maneiras de interagir com os colegas da sala e os materiais disponíveis. Vygotsky (2007) ainda ressalta que as crianças, ao brincarem que estão imitando algo ou alguém, imaginam e estabelecem regras que condizem com o comportamento de quem estão imitando. Esse fato pode ser reconhecido com a narrativa da professora Marina, ao observar: *“Eles leem, eles leem. Então, tem livro que eu já li, então, eles leem para o outro, leem para o amigo. Eles sentam nos cantinhos e fazem rodinhas, inventam a história, dramatizam, né.”*

Portanto, ao mirar as falas dos professores, identifica-se uma valorização às práticas de leituras e escritas que são propostas na escola. Os professores destacaram como ações positivas as famílias que valorizam atividades escolares: a devolutiva das atividades propostas, a aquisição de livros, o incentivo a determinadas práticas de leitura e de escrita. Cabe destacar que as ações positivas das famílias em relação às leituras e às escritas, na perspectiva dos professores, podem se caracterizar por diferentes questões: famílias escolarizadas e por este motivo as práticas escolares adentram a relação da família com a língua escrita; formação acadêmica; interação diária com o texto escrito, entre outros. Já, as famílias não escolarizadas

podem não reconhecer a relevância da leitura e da escrita que a escola julga necessária. Oliveira (1995) realizou um estudo sobre as relações entre a cultura das sociedades urbanas marcadas pelo conhecimento científico (que envolve a leitura e a escrita em suas diversas dimensões) e grupos “pouco letrados”. Nesse estudo, a autora salienta que as sociedades letradas e a escola se distanciam de possibilidades de ações com a língua em outras dimensões da vida cotidiana, o que pode caracterizar a postura das professoras frente ao que consideram ações positivas das famílias e a língua.

Assim, observou-se nas falas dos professores uma tendência em atribuir e valorizar um tipo de demanda. A demanda de leitura e escrita valorizada nas falas dos professores apareceram como aquelas em que a própria escola considera como correta ou incentiva como práticas de letramentos: leitura de livros, os pais saberem ler e escrever, demonstrar interesse em escrever cartas, usar o caderno, fazer atividades, descartando outras demonstrações de interesse pela língua que muitas vezes são ignorados pela escola. Por exemplo: não foram narrados momentos das crianças descrevendo a interação que possuem com aparelhos digitais (computadores, *tablets*, celulares); ou ainda a demonstração de interesse na língua quando vão à igreja e cantam as músicas escritas no folheto, ou a tentativa de as crianças lerem caixas de brinquedos, ou os nomes dos personagens nas mochilas, e mesmo o nome da escola no uniforme ou na placa de entrada. Esses tipos de eventos de letramento não foram mencionados nas entrevistas.

A avaliação e posicionamento dos professores e da escola em relação ao tipo/grau de letramento das crianças não pode ser atribuída como um fator negativo, mas sim como uma brecha para pensar quais e que tipos de formação inicial e continuada os professores receberam.

Como visto no Capítulo 2, Documentos Oficiais e a Educação Infantil, a própria política educacional incentiva uma atmosfera pedagógica em torno dos documentos orientadores a fim de formar os professores em consonância ao que é recomendando pelos documentos. Assim, espera-se (as escolas, seus gestores) que os professores sigam as novas normativas e os conteúdos previstos.

Desta forma, a valorização da língua escrita que os professores descreveram está intimamente articulada aos discursos pedagógicos presentes nos documentos oficiais. Também, há outro fator relevante para a posição dos professores frente à leitura e à escrita: o valor social da escola como agência de letramento. Historicamente, a escola tem o papel de ensinar, de alfabetizar, de inserir a criança no mundo do conhecimento. Desse modo, os eventos de letramento que não configuram as características do letramento escolar tendem a não ser valorizados. Autores como Heath (1982), Street (1984, 2014), Kleiman (1995), já citados,

mostraram o quanto os eventos de letramento que se enquadram às expectativas de práticas escolares são mais valorizados e reconhecidos como adequados pelos professores. Essa é uma das questões que tornam visível a ideologia como componente estruturante do ensino da escrita.

Sendo assim, dentro da lógica da escola (Documentos oficiais) e do ensino (valor social da escola), quando a língua escrita não está representada em atitudes, falas e curiosidades das crianças, acredita-se que não há interesse por leituras e escritas. O que pode ser um equívoco, pois de acordo com Street (2014) há vários modelos e tipos de letramentos que muitas vezes não estão sendo reconhecidos ou a escola não os enxergam.

Terzi (1995) em seu artigo *A oralidade e a construção da leitura por crianças em meio iletrados* cita Gee (1990) para esclarecer que todos os grupos sociais apresentam práticas de letramento que são culturalmente contextualizadas. Estas práticas desenvolvidas no lar não correspondem às práticas que a escola valoriza e, por conseguinte, “a criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, o seu déficit” (TERZI, 1995, p. 95).

Kleiman (2016), em seu artigo *Multiletramentos, interdições e marginalidades*, esclarece o conceito de multiletramentos adotado pelo grupo de pesquisadores do “*New London Group*”. O referido grupo considera que o letramento não pode ser analisado somente do ponto de vista da língua escrita, ele parte de diferenciadas linguagens: sonora, gestual, oral, de imagens, entre outras. Os estudos do grupo também destacam que há letramentos que não são legitimados, normatizados, mas que acontecem em comunidades marginalizadas. Dessa forma, Kleiman (2016) ressalta a importância de a escola incorporar as diferentes formas de letramento do século XXI (a autora destaca, em especial, as tecnológicas) para conseguir atender as demandas que as crianças trazem para a escola, que nem sempre serão as leituras e escritas canonizadas, elitizadas.

Diante desse processo de escolarização das práticas sociais de letramento e a marginalização de letramentos alternativos, há de se considerar a relevância de valorizar atividades e práticas pedagógicas que enalteçam os usos de leituras e escritas com as crianças pequenas em práticas sociais, como narrados por alguns professores entrevistados. Esses exemplos de práticas serão tratados no tópico 5.4 Práticas Pedagógicas com leituras e escritas: tempos e espaços.

Para finalizar, o relato da professora Paula facilita e introduz o tópico seguinte: A função da escola e os Documentos oficiais. No trecho destacado da fala da professora, notou-se as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças quando essas começam

a frequentar a EI e conseqüentemente acende uma discussão sobre qual é a função da escola. Sobre isso a professora afirma: *“Eles pedem! É uma ânsia! (...) E, aí algumas crianças no primeiro dia de aula, eu não esqueço! As crianças entraram na sala, (...) quando eu me virei para turminha uma menininha perguntou: ‘- Que horas que a gente vai fazer atividade?’*

5.2 A função da escola e os documentos oficiais

Tal como a professora Paula, que finalizou o tópico anterior com um exemplo da expectativa das crianças em relação à entrada na EI, a professora Rita inicia a discussão sobre qual a função da escola discorrendo sobre uma reunião de pais. A professora lembrou que, ao mostrar as atividades realizadas pelas crianças às famílias, estas demonstravam surpresa e entusiasmo ao ver as produções, principalmente em relação ao uso do caderno pautado e às atividades de escrita. A professora ainda lembrou que a folha pintada e enfeitada mostrada aos pais corresponde a apenas uma parcela do trabalho diário. Ela relata que as atividades finais não conseguem traduzir todo o processo de seu trabalho com as crianças, que envolve oralidade, fonética, discussões e diálogos. Kleiman (1995) ressalta a importância de se ter “um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não pelas diferenças formais mas pelas semelhanças constitutivas” (p. 30). A autora compreende que a aquisição da escrita é um processo que envolve a oralidade, os suportes textuais e a própria escrita.

A narrativa de Rita pode evidenciar a importância que para ela a escola possui. Conforme conta, a preocupação da professora em mostrar atividades realizadas pelas crianças aos pais pode ser tomada como um exemplo que confirma a função social da escola. No entender da professora, a escola é lugar de aprender, de realizar atividades, de construir conhecimentos e obter resultados com um produto final, como atividades e cadernos.

Assim, durante as entrevistas perguntei aos professores o que eles faziam em relação à demanda que as crianças traziam para a sala de aula e qual eram as suas opiniões em relação à função da escola, tendo em vista a Portaria n.º 826. Nas respostas, os professores revelaram que acreditavam que a escola é uma das fontes de acesso da criança à língua escrita e, mediante esse fato, revelaram quais eram as normatizações e documentos oficiais que orientavam seus trabalhos.

Professora Marina:

“Assim, eles [as crianças] sabem o que é jornal porque a gente mostra, revista... mas, em casa eu acredito que eles não têm acesso. A escola que tem que apresentar. Eu posso falar para você que dois alunos da minha sala, no máximo, que têm acesso às diferentes leituras. É mesmo a escola. A escola que tem que dar esse suporte, o material e aproximar a criança da leitura e da escrita.

Ah, nós sempre trabalhamos com o currículo. Currículo sempre está nas nossas mãos, com objetivos, atividades, é um currículo da prefeitura.

Pesquisadora: - E o curso do PNAIC para a EI?

Marina: - Na verdade, o curso está parado. Tá parado. Começamos, começamos. Fizemos atividade de matemática, mandamos a atividade de matemática pra lá, e tal, mas ainda não tivemos retorno.”

Professor João:

“É o caso dessa turma, a criança fez um desenho, ele falou para mim: “- Como é que escreve ‘vem aqui Mônica!?’ Eu pus no papel e ele escreveu do jeito dele, você não tá forçando, ele que está pedindo. E, acho que uma das funções da escola, pode não ser própria da Educação Infantil, mas a função da escola é aprender a ler e a escrever, a função social da escola. Para você ter ampliação do repertório, ter contato com o mundo letrado, se inserir no mundo contemporâneo que é tudo baseado pela escrita. É a função da escola, pode não ser tão fortemente na Educação Infantil, mas é uma função da instituição: escola.

Partindo do Governo, da prefeitura, nossa diretriz não é que diz para não ter, diz para ter numa forma de prática cultural, de função social da escrita, bem no eixo do brincar. Aí as Diretrizes Curriculares e o Caderno Temático de tempo-espaco que a Prefeitura tem é isto que ela pontua: não tem uma obrigatoriedade de sair silábico alfabético. Agora, o da escola tem uma orientação, de ter práticas de letramento como uma prática cultural, uma prática social, mas não é uma cobrança exagerada em cima disso. O que a gente tem sistemático, em todas as turmas, é o empréstimo de livros, porque daí nós temos no PPP³³ estabelecido a formação de hábito de leitor e das práticas de letramento. É uma orientação da Orientadora Pedagógica mesmo, de que quando tem os bilhetes né, quando é algo específico da sala a gente pode escrever junto com eles para a secretária digitar depois.

Mas, voltando a questão do governo, no final do ano passado para cá teve uma Portaria do MEC incluindo o PNAIC na Educação Infantil.”

Professora Carla:

“Então, nesse caso é importante a escola também ter esse envolvimento, esse incentivo, porque algumas crianças criam aqui, esse contato, essa prática de leitura e, para outras [crianças] vai ser realmente o momento prazeroso. De qualquer forma é importante, mesmo na Educação Infantil. E, a família é importante, mas não são todos que oferecem, então é importante que a gente ofereça.

³³ PPP- Projeto Político Pedagógico: refere-se ao documento anual escrito por cada unidade escolar de forma participativa, colaborativa e democrática. Este documento coletivo reflete a proposta das instituições educacionais como: ideologias, concepções de saberes, conhecimentos, crianças, quais os objetivos para cada ciclo da educação que a escola atende, a importância da participação da comunidade escolar, bem como informações físicas da escola e humanas (números de profissionais, número de crianças...).

Eu uso o PPP da instituição, a Base Nacional Comum Curricular, a parte da Educação Infantil e um livro para o professor que foi dado pela instituição que chama Pé de brincadeira, para pré-escola, de crianças de 4 a 5 anos, da Ângela Cordi.”

Professora Julia:

“Mas, eu acho assim, que o fato da gente conversar um pouco sobre as letras e as questões fonológicas, isso estimulam eles, assim, a querer escrever de alguma forma, eu acho que tem influência, sim. Eu acho que o que nós fazemos com eles como rotina, por mais que não seja algo escolarizante influencia totalmente. Porque as crianças que mais se interessam na hora da escrita, na hora de escrever alguma coisa, são as que mais me perguntam: ‘ Ah, como eu posso escrever isso?’

Mas, ao mesmo tempo há um trabalho, um projeto pedagógico, né. De conhecimento, de conceitos, que são adquiridos com o que eles vão me pedindo, né. Porque o projeto todo é montado em cima do interesse deles, e, é modificado de acordo com o interesse deles, então eu acho que a aprendizagem que acontece aqui, ela é significativa pra eles. Eu acredito nisso.”

Nos relatos apresentados, os professores enfatizaram que a função social da escola é a de ensinar, de oferecer suporte e subsídios para as crianças avançarem em relação à apropriação do código escrito. Nos trechos recortados, os professores dialogam tanto com as orientações coletivas, relacionadas às decisões da própria escola (referência aos PPP), quanto com as orientações contidas nos documentos oficiais que regem os seus trabalhos com as crianças e que fundamentam a inserção de leituras e escritas no ambiente escolar.

A professora Marina, ao enfatizar que *“é mesmo a escola. A escola que tem que dar esse suporte, o material e aproximar a criança da leitura e da escrita”* respaldou seu trabalho no currículo elaborado pela Prefeitura onde trabalha e salientou que *“nós sempre trabalhamos com o currículo. Currículo sempre está nas nossas mãos, com objetivos, atividades, é um currículo da prefeitura”*. Desta forma, a professora diz ter conseguido inserir em sua sala de aula, uma prática pedagógica voltada intencionalmente à língua escrita. As práticas pedagógicas que a professora Marina utiliza para promover o contato das crianças com o mundo letrado estão tratadas no tópico 5.3- Ambiente Alfabetizador e 5.4 - Práticas Pedagógicas com leituras e escritas: tempos e espaços.

Os professores João e Carla mencionam que se apoiam, além de outros materiais, também no que está estipulado no PPP da escola (*“O que a gente tem sistemático, em todas as turmas, é o empréstimo de livros, porque daí nós temos no PPP estabelecido a formação de hábito de leitor e das práticas de letramento”* e *“Eu uso o PPP da instituição”*, respectivamente), dando indícios do quanto consideram relevante para sua orientação no cotidiano pedagógico as decisões coletivas de sua própria escola. Marina afirma, entre suas

considerações, “*Currículo sempre está nas nossas mãos*”, ao dizer que segue aquilo que a Prefeitura estipula. Nesses trechos, os documentos municipais e o PPP das instituições são mais citados pelas professoras. Essa tendência pode ser atribuída pela proximidade das profissionais com tais documentos, uma vez que o PPP é construído coletivamente nas escolas e os documentos municipais são, de certa forma, mais explorados que os federais, já que são elaborados para suprir a demanda normativa em consonância com as necessidades de cada município.

As falas de João, Carla e Marina dialogam com as vozes da formação continuada em serviço, isto é, remetem às reuniões de trabalho pedagógica de suas escolas em que, dentre outras atribuições, constrói o PPP a cada ano escolar. Vianna e De Grande (2016) destacam esses momentos como “eventos de formação” tendo em vista os eventos de letramento que constituem o cotidiano dos professores da educação básica ao participarem das reuniões coletivas e da construção de documentos pedagógicos no contexto da escola. As autoras, ao pesquisarem experiências diversas de formação continuada, perceberam o potencial das formações que ocorrem no próprio local de trabalho, junto ao cotidiano escolar. Sobre isso, afirmam:

...quando os professores se constituem como agentes de sua própria formação, ou quando os conceitos teóricos discutidos em contextos formativos são trabalhados não em sua exaustão, mas sim focados em interesses da prática de sala de aula, tais discussões podem ser bem-sucedidas e mais efetivas para a formação continuada de professores, tendo em vista aquilo que interessa aos professores em seus questionamentos relativos a práticas específicas (VIANNA e DE GRANDE, 2016: 467)

Podemos reconhecer, portanto, nos dizeres desses três professores, referências aos marcos discursivos (“Porque daí nós temos o PPP; “eu uso o PPP”; “currículo sempre está em nossas mãos”) que indicam apoio nos eventos formativos locais, que fazem parte de seu trabalho docente.

Na fala da professora Marina surgiu também referência à Portaria n.º 826 que traz o PNAIC, de 7 de julho de 2017, mas enfatizou que não recebeu formação adequada ao afirmar que o curso não teve prosseguimento pela prefeitura onde trabalha.

Ao contrário da fala da professora Marina, o professor João contou que na prefeitura em que trabalha o curso do PNAIC para a EI teve êxito e durante o ano de 2018 os professores interessados puderam participar das turmas de formação. O professor falou que realizou o curso e destacou as contribuições deste para sua prática pedagógica: “*não é igual do Fundamental, um caderno com orientações didáticas. Ele é um caderno que discutia concepção de infância, concepção de educador (...). Ele trouxe muita a questão da Emília Ferreiro e Ana Teberosky.*

(...) Mas, em alguns momentos, mesmo ele não sendo um caderno de atividades para a sala, ele era muito prescritivo. (...) Mas, não que isso seja um dos maiores problemas, porque se o formador souber encaminhar uma sugestão, souber mostrar ...”.

João também contou sobre o valor que atribuiu à função da escola. Ele expos que, em sua opinião e experiência, a escola tem a função social de ensinar as crianças a ler e a escrever, inserindo-as no mundo contemporâneo, que é letrado, visual e escrito, principalmente se as crianças apresentam a curiosidade e interesse sobre o tema. Nas palavras do professor entrevistado, *“acho que uma das funções da escola pode não ser própria da Educação Infantil, mas a função da escola é aprender a ler e a escrever, a função social da escola”.*

A fala do professor João, assim como da professora Julia, está relacionada a uma perspectiva que envolve o lúdico e o que é do convívio social dos alunos. Em ambas as narrativas eles destacaram que é função do professor acolher o que as crianças trazem e aprofundar o que elas ainda não descobriram. O trabalho que ambos realizam se fundamenta nos eixos norteadores: interações e brincadeiras, descritos nas DCNEI (2010). Esses dois eixos estabelecem que as experiências sugeridas às crianças devem contemplar o campo da língua escrita e inserir as crianças em atividades em que a língua esteja relacionada às práticas sociais e *“possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010, p. 25).*

Os dizeres do professor João e da professora Julia também vão ao encontro do que Kleiman (2005) afirma em seus estudos sobre o letramento. A autora considera que uma prática de letramento é o *“conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005 p. 10).* Os professores afirmaram oferecer vivências sociais e culturais com a escrita. Mas, é evidente que, ao trabalhar com a escrita, a reflexão sobre como se escreve (letras, sons, formas) também se faz objeto de aprendizagem concomitante ao letramento.

Atividades que ensinam às crianças o que é, como faz e para que serve uma carta, uma receita, um jornal, uma placa de trânsito, estão presentes no âmbito da EI; mesmo que ainda não-alfabetizadas, as crianças compreendem a função social da escrita e da leitura. Essas habilidades propostas em situações de letramentos sociais são defendidas pelo professor João e respaldadas nas DCNEI (2010), no caderno temático, e pela própria coordenação da escola em que ele trabalha: *“Partindo do Governo, da prefeitura, nossa diretriz não é que diz para não ter, diz para ter numa forma de prática cultural, de função social da escrita, bem no eixo do*

brincar. Aí as Diretrizes Curriculares e o Caderno Temático de tempo-espço que a Prefeitura tem é isto que ela pontua: não tem uma obrigatoriedade de sair silábico alfabético. Agora, o da escola tem uma orientação, de ter práticas de letramento como uma prática cultural, uma prática social, mas não é uma cobrança exagerada em cima disso”.

Do mesmo modo que o professor João esclareceu as contribuições dos documentos oficiais com os quais tem contato, a professora Carla, que não teve contato com a Portaria e com o material oferecido pelo MEC, apresentou outros documentos oficiais que embasavam sua rotina com as crianças. Os documentos citados pela professora proporcionavam meios que conduziam a uma prática criativa e que articulava momentos prazerosos com a leitura e a escrita, oferecendo às crianças situações em que essas podiam refletir sobre o uso da língua escrita em seu contexto social. Nas palavras da professora: *“eu uso o PPP da instituição, a Base Nacional Comum Curricular [BNCC], a parte da Educação Infantil e um livro para o professor que foi dado pela instituição que chama: Pé de brincadeira, para pré-escola, de crianças de 4 a 5 anos, da Ângela Cordi.”*

De acordo com os documentos citados pela professora Carla, todos apresentam orientações³⁴ que explicitam a EI como um meio de inserir as crianças no universo letrado. A DCNEI, apresentada anteriormente, expõe que na EI deve haver práticas pedagógicas com experiências em diferentes textos e suportes a fim de proporcionar vivências narrativas e convívio com o escrito. A BNCC, no campo de experiência: *‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’* orienta que:

É importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017 p. 40)

Além da BNCC, a professora Carla ainda citou o livro *Pé de brincadeira* (2018), da autora Ângela Cordi. Esse material referendado pela professora faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribuído aos professores de escolas públicas de EI, com

³⁴ Refiro-me a BNCC e ao livro *Pé de brincadeira* citado pela referida professora. O Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição não foi trazido para discussão dos dados, pois assim como na fala dos outros professores, o PPP de suas escolas também foram citados, mas não analisados nesta pesquisa. Optei por focar os documentos nacionais, que são referência a todos os professores da EI.

o intuito de disponibilizar subsídios e orientações de como trabalhar a partir da nova BNCC. O livro do professor é composto por textos iniciais focando o conceito de criança, o papel do professor, a família, o ambiente escolar, entre outros. O livro ainda registra ideias de atividades e reflexões sobre como trabalhar dentro dos cinco campos de experiências apresentados na BNCC. Dentro do campo citado anteriormente, ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’, o livro mencionado pela professora Carla expõe a importância de trabalhar com os diferentes gêneros textuais em situações diversificadas, promovendo a reflexão sobre a língua escrita. Comparativamente ao material trazido por Carla (BNCC e o livro *Pé de brincadeira*) e o material do PNAIC para EI, ambos salientam a aproximação contextualizada da leitura e da escrita às crianças, enfatizando a ludicidade, a reflexão dos usos da língua em práticas sociais, bem como a importância da leitura no universo infantil.

Nessa perspectiva, os professores entrevistados relataram um trabalho elaborado e planejado, em que diferentes práticas de leituras e escritas permeiam os tempos e espaços da rotina de suas salas de aula e muitas delas podem ser reconhecidas nos ambientes de suas salas de aula, conforme aponta o próximo tópico.

5.3 Ambiente alfabetizador

A Figura 4 é um recorte daquilo que existe na sala de aula da professora Carla. Nesta foto pode-se notar que um ambiente da EI não destoa do mundo letrado em que ela está inserida. O recorte da sala da professora Carla não é uma exclusividade dela, pois em todas as salas que visitei durante as entrevistas a leitura e a escrita se faziam presentes no ambiente escolar. Essa surpresa inusitada encontrada no campo da pesquisa – ambiente alfabetizador registrado com imagens - possibilitou a visibilidade material de como os professores entrevistados oferecem o contato das crianças com a leitura e a escrita. Também se revelou como uma forma de perceber os espaços construídos na sala de aula em que a prática de leitura faz parte do cotidiano.



Figura 4 - Pannel na sala da professora Carla. Nomes das crianças e calendário

No momento das entrevistas não interroguei os professores sobre esse aspecto – ambiente alfabetizador. No contexto das conversas, tinha como objetivo ouvir as suas memórias; o encontro com um ambiente letrado me foi apresentado pelas pistas e brechas do campo da pesquisa. No entanto fui autorizada por todos os participantes a fotografar o espaço de suas salas como forma de contribuição à pesquisa. Neste contexto, as imagens permitem a visualização da materialidade que dão visibilidade à alguns fazeres pedagógicos e as possibilidades de trabalho com a língua escrita junto às crianças.

Stemmer (2010) enfatiza que as salas e os espaços da EI são convidativos a pensar sobre a língua escrita,

Na Educação Infantil, portanto, só para falarmos do processo de apropriação da leitura e da escrita, são inúmeras as contribuições possíveis: o fortalecimento da comunicação gestual e oral entre os educadores e crianças; a organização do espaço físico que lhes permite interagir com seus pares, criando diferentes formas de manifestações através da brincadeira; o contato com livros de histórias, jornais, enciclopédias, dicionários, gibis...; as salas e os espaços externos que se constituem em espaços textualizados, elaborados com a cumplicidade das crianças; a expressão corporal através da música, das dramatizações e do faz-de-conta; a escrita que aparece com significado e funcionalidade para as crianças de várias maneiras: na receita do bolo, nas cartas para os amigos, no jornal que está sendo elaborado, nos bilhetes e

avisos, nos convites diversos, nos jogos de palavras, de percurso, bingo de letras, na visita ao museu, à biblioteca, ao supermercado, etc (STEMMER, 2010, p. 137).

Pelas fotos das salas de aula dos professores participantes da entrevista (Figuras de 5 a 9 apresentadas a seguir), é possível reconhecer os “espaços textualizados”, conforme a autora menciona. A EI é um lugar em que o universo escrito faz parte do cotidiano das crianças, apresentando-se ou não uma prática pedagógica intencional. Como visualizado na Figura 4, a escrita está disposta na sala de aula como meio de identificação das crianças (crachás), ou seja, a escrita exercia a função de identificar os alunos que estavam participando do dia na escola e os que não estavam presentes; também aparecia representando a contagem dos dias e a organização da semana, com o calendário. Outras formas de leituras e escritas estão presentes na organização da EI e são ilustradas e exemplificadas com: o calendário (Figura 5), a listagem das crianças para a escolha do ajudante do dia (Figura 6), os aniversariantes da turma (Figura 7) e a confecção de cartazes com músicas e parlendas (Figuras 8 e 9).



Figura 5 - Calendário da sala da professora Marina



Figura 6 - Lista dos nomes das crianças para a escolha do ajudante do dia, sala da professora Marina



Figura 7 - Aniversariantes da turma da professora Marina



Figura 8 - Cartaz coletivo da música 'Fui morar numa casinha'. Sala da professora Paula

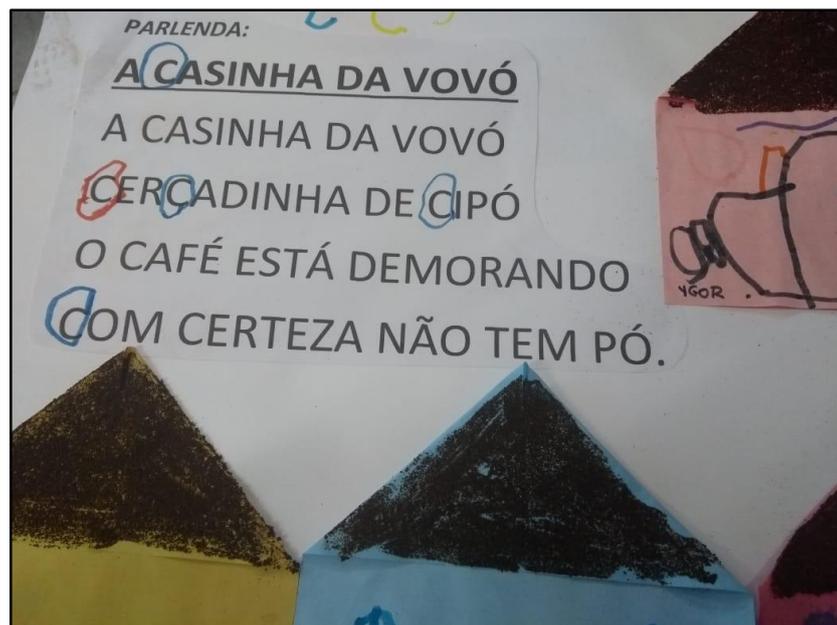


Figura 9 - Cartaz coletivo da parlenda 'A casinha da vovó'. Sala da professora Paula

Nas Figuras 8 e 9, além de representarem cartazes com as letras de músicas do universo infantil, observou-se a intenção da professora em realizar uma atividade de identificação de letras, típica de um processo de alfabetização escolar. Diante desse tipo de atividade, Leite (2006) destaca:

Assim, reassume-se a ideia de que a Alfabetização caracteriza-se como o processo que possibilita a aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica, ou seja, o domínio da tecnologia da escrita, necessário para o seu uso funcional. Isto

implica a consciência fonológica, as relações grafema – fonema e todo o conhecimento necessário para o uso da escrita enquanto código. No entanto, assume-se, também, que o processo de Alfabetização não pode ser dissociado das práticas sociais de Letramento, pois, caso contrário, teremos um retrocesso histórico às práticas tradicionais cartilhescas de Alfabetização, indesejável sob todos os aspectos (LEITE, 2006, p. 455).

A atividade fotografada nas Figuras 8 e 9 indica a reflexão sobre as letras e o reconhecimento dos sons e formas que abrangem o alfabetizar, dentro de um contexto letrado - a letra da música (texto). Portanto, a “Alfabetização e Letramento constituem-se como dois conceitos independentes, porém, indissociáveis” (LEITE, 2006, p. 455).

De acordo com o autor referenciado e observando as imagens das salas dos professores, a Figura 10 (abaixo) da sala do professor João vem ao encontro do que Leite (2006) enfatiza sobre pensar a estrutura da língua em contextos sociais e significativos às crianças. O professor João organizava os objetos pessoais e materiais das crianças em caixas de madeira com os nomes de cada criança. Uma maneira arrojada que o professor encontrou de identificar as caixas consiste em etiquetar utilizando a própria escrita da criança. Ele conta que viu essa maneira de fazer em uma formação continuada que realizou em uma escola do mesmo município em que trabalhava.

Essa forma de inserir a escrita na EI relatada por João também é disponibilizada no texto oficial do MEC: O Manual de Orientação Pedagógica, Brinquedos e Brincadeiras de Creche, de 2012. Ele apresenta e orienta como comprar brinquedos, selecioná-los e organizá-los, e indica quais os materiais essenciais nos espaços das creches brasileiras. Neste material priorizam-se os espaços que atendem crianças entre 0 a 3 anos, mas também traz algumas sugestões de ambientes e atividades às crianças entre 4 e 5 anos de idade. Dentre as sugestões de ambientes às crianças, o texto descreve que uma das formas de propiciar o convívio com a linguagem escrita e visual é guardar os brinquedos em caixas etiquetadas e pedir o auxílio delas ao pegar e guardar os mesmos, em consequência, “gradativamente [as crianças] vão descobrindo o significado das palavras escritas durante esse processo de organização” (BRASIL, 2012, p. 38). Desta atividade sugerida pelo documento, infere-se que as crianças utilizarão as letras em registros pessoais para organizar o espaço, sendo sua identificação e seu reconhecimento necessários ao escrever.



Figura 10 - Caixa organizadora com a escrita dos nomes das crianças. Sala do professor João

Outras propostas que o material do MEC exhibe são: a disponibilização de livros de imagens, o material prescreve: “o tempo para a leitura, contar e recontar histórias deve ser cotidiano” (BRASIL, 2012, p. 134); ou ainda, sobre as crianças de 4 e 5 anos, o documento expõe que brincadeiras com embalagens, leitura de rótulos e escrita de cartazes e placas de trânsito levam as crianças à compreensão do cotidiano escrito em que vivem. Nenhuma novidade quanto a esse aspecto; ele reforça assim recomendações antigas, que desde muito tempo passaram a ser dadas na formação de professores. Vale ressaltar que todas as escritas e leituras são divulgadas diariamente às crianças e fazem parte de suas rotinas em sala. Kishimoto (2010) professora da Faculdade de Educação da USP e estudiosa nos campos da EI, aponta que

A melhor preparação para a aprendizagem é criar um ambiente que leve a criança a gostar dos livros, onde encontra um mundo de ideias interessantes. A criança aprende, “lendo” livros, manipulando, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando o livro, virando páginas, fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprendendo convenções, com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras, escrita cursiva, orientação espacial para leitura. Entretanto, para tornar-se letrada, é preciso que a própria criança, como agente, aprenda a produzir significados (KISHIMOTO, 2010, p. 27).

Os espaços e atividades sugeridas nos documentos e observados nas Figuras compreendem a continuidade do letramento das crianças de 4 e 5 anos, uma vez que se acredita que elas já iniciaram o primeiro contato com a língua escrita. Os ambientes alfabetizadores com livros, cartazes e escritas reconstróem uma atmosfera letrada que colabora para a reflexão sobre a língua, bem como com a manipulação de impressos de textos e escritas que estão presentes em ambientes externos à escola, como é o caso de calendários e letras de músicas. Portanto, ambientes escolares ricos em escritas e leituras e que são significativos às crianças produzirão

maior interesse das mesmas na participação de eventos de letramento, seja este escolar ou nas diferentes comunidades.

Em contrapartida, Street (2014) ao estudar os processos de pedagogização das escolas enfatiza que estas tendem a ajudar a construir um modelo de letramento autônomo ao ‘rotular’ os espaços. Para o autor, a escola, além de ser burocrática, a sua estrutura arquitetônica e espacial representa autoridade, exibindo escritas com informações, números indicando as salas de aula, dentre outras manifestações escritas que representam o Estado e sua importância³⁵. Ao adentrar uma escola o sujeito adentra um “universo particular de signos” (STREET, 2014, p. 136). Street (2014) ainda salienta as escritas expostas nas paredes das salas de aula:

Dentro de uma sala de aula, as imagens e os avisos nas paredes continuam o processo de situar o indivíduo dentro de um sistema de signos. Isso é particularmente evidente na sala do primeiro ano. As crianças sentam no centro de um sistema de códigos por meio do qual sua experiência é transformada. É como se as próprias paredes fossem um filtro através do qual o mundo externo à escola é transformado e traduzido em vários conjuntos discretos de conceitos analíticos: listas de números, as letras do alfabeto, formas e cores, listas de medidas – todos os dispositivos pelos quais a experiência dos sentidos pode ser filtrada e logo transformada em conceitos sociais e analíticos discretos, tabulados e medidos (STREET, 2014, p. 136).

O autor destaca o uso de calendários, listas de aniversários, mostradores do tempo, como escritas externas às crianças, fornecendo assim um modelo de como a criança deve se relacionar com a língua escrita, tornando a língua um objeto, um desafio a ser aprendido. Por outro lado, Stemmer (2010) considera que

Na medida em que ela [a criança] compreende que o registro escrito tem um sentido e um significado para além do ato em si, na medida em que ela percebe que além de desenhar coisas é possível também desenhar a fala, ela faz uma descoberta básica (STEMMER, 2010, p. 137).

É possível inferir, a partir das Figuras registradas e observadas, que as escritas que permeiam as salas de aula da EI mesmo não configurando escritas sociais, ou seja, aquelas que estão presentes no mundo externo à escola, são significativas às crianças que são os sujeitos que fazem uso dessas escritas. Por exemplo: não é comum visualizar em ambientes sociais cartazes que indiquem quem será o ‘ajudante do dia’, porém este cartaz/atividade que é muito próprio da escola tem significado e seu uso torna-se real à criança quando esta consegue fazer uso dessa escrita. O mesmo acontece com o alfabeto ou números nas paredes das salas. Este

³⁵Estudos da sociologia da educação há muito tempo já problematizaram a questão da arquitetura escolar, da organização do espaço, do constrangimentos trazidos por certas maneiras de se legislar sobre os lugares físicos da escola.

tipo de escrita não é comum e normal em práticas sociais, mas na escola esse material é fortemente utilizado para apresentar às crianças as letras, os números, suas sequências.

As escritas e leituras em práticas sociais também adentram a EI, como visto na Figuras 8 e 9. A professora partiu da escrita de letras de músicas para identificar letras do alfabeto. Outro exemplo também contribui com essa afirmação, quando a professora elabora um ‘cantinho’ na sala contendo gibis e revistas. Nessa atividade/brincadeira as crianças lidam com leituras de textos que estão nos contextos sociais.

Desta forma, as crianças no início do processo da alfabetização apresentam curiosidades sobre as letras e às quantidades, como foi narrado pela professora Paula. A professora relatou em determinado momento da entrevista que uma das crianças da turma reconheceu uma letra específica em um rótulo de embalagem de produtos. Esse reconhecimento não se configura como uma atividade letrada, mas abre caminhos para perceber que a criança participa do mundo escrito e interage com ele, mesmo que seja por meio de conhecimento que adquiriu na escola, por exemplo: de identificar as letras.

Desse modo, o ambiente alfabetizador tratado neste capítulo teve como intenção mostrar quais as leituras e escritas que estão presentes nas salas de EI das escolas analisadas. Ressaltou também que tais leituras e escritas são significativas às crianças e fazem-nas adentrar o mundo da escrita e conseguir ler e escrever em práticas sociais.

5.4 Práticas pedagógicas com leituras e escritas: tempos e espaços

Todos os dias! Até antes de contar [a história] eu faço: ‘- Antena, antena que pro céu aponta capta história que a tia Rita conta!’ (Professora Rita).

Este capítulo se se deteve na questão a respeito de quais os tempos e espaços da leitura e da escrita na EI, objetivo geral dessa pesquisa. Os trechos apresentados seguiram a ordem do cotidiano dos professores em suas salas visando enfatizar de maneira objetiva quando e onde a língua escrita estão inseridas na EI. Outros trechos de suas memórias foram selecionados a fim de ilustrar que os tempos e os espaços da leitura e da escrita na EI não se desenvolvem de forma linear e podem ocorrer em diferentes momentos do dia-a-dia.

A frase no início da capítulo é da professora Rita conta que, para iniciar a leitura de uma história e chamar a atenção das crianças, imita uma contadora de histórias que acompanha em um canal do *YouTube*. Estes e outros exemplos de performances e práticas cotidianas pedagógicas envolvendo eventos de leituras orais foram mencionados nos relatos dos

professores entrevistados. Os recortes de suas falas estão agrupados e pertencem a diferentes momentos da entrevista. Estes recortes foram selecionados, ora por sua simplicidade, ora por sua criatividade. Revelo ainda a dificuldade em apresentavam ricos e detalhados relatos de atividades e práticas pedagógicas que continham diferentes intencionalidades e didáticas.

Professora Paula:

Então, a gente chega na sala, tem o momento de roda. Na hora da roda a gente canta, tem o ajudante do dia, eu escolho sempre um menino e uma menina, e eles usam coroinha, uma coroa, e a gente canta: A linda rosa juvenil. Então eles encenam, eu acho muito bacana porque a gente acaba trabalhando um pouquinho de teatro todos os dias. E logo em seguida eu faço a chamadinha. E cada dia eu faço de um jeito. Tem dia que eu canto a musiquinha: "A letra A faz parte do ABC, Amanda você não sabe como eu gosto de você!" Ai, a criança vem pegar o seu crachá. Tem dia que eu deixo o crachá no chão pra cada um identificar o seu crachá (...) E, depois faz a contagem (...) E, depois disso eles vão brincar de pecinhas (...) e logo depois a gente vai para o lanche. Depois do lanche a gente volta pra sala para fazer a escovação e a gente tem a Hora da História (...) tem dia que a gente encena, tem dia que eu conto a história, tem dia que faço a leitura. Depois disso a gente vai pra alguma atividade. Essa atividade, geralmente, é dada em folhinhas, e de acordo com o que a gente está trabalhando na semana (...) Então, são atividades algumas vezes eu trabalho números, letras, formas geométricas, então dependendo do tema que a gente está abordando. Logo depois da atividade, elas vão pros cantinhos.

E, toda semana eu escolho uma música, por exemplo: A Dona Aranha. Então, a gente vai trabalhar a letra A. Ai a gente vai trabalhar a música da Dona Aranha, dentro da música as crianças vão encontrar a letrinha A. (...) E, o bacana é que assim, tem criança que já tem essa consciência de fonema, fonológica. Então, as próprias crianças já começam a trazer palavrinhas: "- Ah professora, a letra C, acho que casa começa com C." A letrinha S, que tem um som também mais fácil, o chiadinho do SSSHH. Ai as crianças já começam a associar comecinho de palavras, e isso é legal por que acaba sendo espontâneo.

Se tiver qualquer coisa na lousa, aí eles copiam o que tá escrito e, se tiver, por exemplo, eu tinha feito um painel de Feliz Natal e, aí eles estavam com a mania, agora no final do ano, de colocar, escrever Feliz Natal na folha. Mas, é de ficar copiando, eles acabam sendo um pouco copistas, né daquilo que eles estão visualizando

Professora Julia:

A gente faz a roda todos os dias, e na roda quase todos os dias a gente lê algum livro. E outra coisa que a gente faz na roda, em relação à função social da escrita, a gente lê bilhete. Então, toda vez que eu colo um bilhete no caderno eu leio esse bilhete. Ou às vezes a gente acha umas palavras nos livros, bem difíceis, pergunto para eles o que eles acham que é. E, aí eu vou explicando alguns vocabulários, escrevo as palavras desconhecidas para eles.

A gente tem a chamadinha também. Hoje todas [as crianças] identificam a escrita do seu nome e a escrita do nome do colega e a gente faz várias dinâmicas, na hora do crachá. Uma que eu faço: eu escondo a letra e vou liberando uma por uma para ver se eles adivinham de qual criança que é, ou eu dou uma dica, pego o crachá de uma criança e falo: "- Tem essa letra!" e, eles vão tentando adivinhar de quem é que tem aquela letra. Às vezes,

eu levo para roda o alfabeto móvel, aí eu monto o nome de uma criança faço chamadas assim, eu peço ajuda para eles montarem. Então, essa dinâmica acontece quase todos os dias, é bem frequente.

Eu também, um dos cantinhos que fixo na minha sala é o cantinho de desenho e, eu percebo também que algumas crianças já começam a tentar escrever e eles me perguntam: “- Como eu posso escrever isso?”, “- Como eu posso escrever?”, aí eles querem escrever para mãe, para o amigo e nesses momentos eu sempre auxilio eles. E, eu entro muito nessa questão fonética, sabe? “- Vamos tentar escrever Gabriel, como você acha que escreve Gabriel? Qual é o GA, mas, o GA tem no gato, também”. Eu sempre faço essas associações, então alguns já estão tendo essa consciência, sabe? Fonológica.

A gente faz pesquisa escrita no computador, né. A gente pesquisa animais, vem para o laboratório de informática pesquisar sobre o animal. E ele, para digitar o nome do animal que eles estão pesquisando, eu sempre ajudo, sabe. Eu vou falando, perguntando: “- Qual letra você acha que é? E é legal porque alguns já conseguem identificar o som das vogais, sabe? (...) E aí eles escrevem o animal e a gente vai pesquisando. Então é o momento que eles também conseguem... e tem uma função, eles estão escrevendo o nome do animal no computador para pesquisar sobre ele. Então às vezes eles querem pesquisar alguma coisa específica, aí eles perguntam para mim como que escreve para colocar no computador, sabe?

Toda exposição que a gente pára para ver nos corredores, igual, teve a exposição do dinossauro, aí tá explicando sobre os dinossauros, aí eles pararam para identificar a letra do nome deles. Aí, a gente já aproveitou para ler, sabe? A gente aproveita todos os momentos de escrita para associar. Eu sempre faço associação com o nome deles porque é algo mais marcante, né.

Professora Marina:

“Nossa rotina: chega, é a Roda, com atividade oral, eles vão comentar como foi o dia deles (...) durante a semana a gente trabalha mais o que a gente tá vendo, retoma o dia anterior, né. Eu procuro trabalhar muito a oralidade com eles. Tem a Hora da Leitura, que são todos os dias, todos os dias. Geralmente, de acordo com o tema eu já trabalho a atividade. No momento, nós estamos trabalhando o caderno de atividades (...). São atividades simples. Ontem, por exemplo, eu trabalhei duas atividades de matemática, né. Eu queria que eles registrassem o numeral e depois a quantidade do numeral. Então, eu posso dizer para você que 90, 95% da sala fez tranquilamente, tranquilamente.”

Professora Carla:

Na rotina, a primeira coisa que a gente faz é a roda, tem a questão da chamada, do reconhecimento do nome e aí já entra a questão do letramento. Além disso, a gente tem uma visita na biblioteca, uma vez por semana, que tem a contação de história e o acesso aos livros do acervo da biblioteca. Eles pegam, eles folheiam, eles escolhem. Tem a contação de história na roda, que a gente faz, normalmente, todos os dias. Eu já trouxe, em outros anos, não nesse último, alguns outros, outras coisas impressas, então, jornal, por exemplo. Que é alguma coisa, são coisas que a gente tem na nossa vida mesmo, na sociedade, então, revistas, jornal. Já levei eles na internet para ver receitas, registros de receitas, que é uma coisa usual e que a gente desenvolve a questão do letramento.

Além disso (...) eles trazem também a questão de aprender as letras. Por que começa a descoberta da escrita do nome, do nome do amigo. Elas gostam muito! Elas sentem até falta quando não tem atividade. É o momento que elas gostam, que é prazeroso, para eles sentarem, ter uma proposta.

E, aí a gente começou a fazer algumas brincadeiras de caça-letras. Então, eles caçavam as letras do alfabeto pela escola e a gente foi montando com eles o alfabeto, assim, na parede. Então, era o trabalho com a letra A, achava a letra A, a gente começava a montar o alfabeto conforme a gente ia achando na brincadeira do caça-tesouro.

O ano retrasado a gente tinha muito isso! O nosso projeto era sobre as profissões e ao final de cada profissão a gente fazia um cartaz e aí eles iam falando o que eles tinham aprendido sobre aquela profissão, então eu transcrevia as falas deles e eles me viam mesmo como escriba.

Professora Rita

“Então, tem a rotina. Eu uso os cartazes. Eu sempre faço a chamada, tem os ajudantes do dia, eles procuram no cartaz para saber quem são os ajudantes, sempre um menino e uma menina. Então, eu uso esses cartazes de ajudante, o calendário que, também de certa forma traz uma escrita por números. Nós falamos oralmente a questão do tempo: está ensolarado, nublado. Eu costumo, nem é assim uma coisa que deveria fazer, como eles pedem e eu sentia necessidade eu faço o alfabeto, eu ponho na lousa ou, por exemplo, eu vou trabalhar uma atividade, por exemplo, essa da primavera. Toda letrinha que tiver a gente lê a letra e o nome da letra. Aliás, o nome da letra e o som da letra. Eu falo para eles o barulho que ela faz, então por exemplo: “- Olha, como chama essa letra?”, “- Primavera! Que letra é essa?”. Sempre tem uns que sabem e outros que não sabem. Mas vai... “- Qual que é o barulho dela?”. Eu dou a parte fonética e vou trabalhando, o som do R: “- Como faz o barulho do R, como é o barulho do S?”, “- Olha o A tem dois barulhos, ele pode ser A, ou ele pode ser Ã.” E, assim vai... para qualquer atividade, qualquer parte escrita eu sempre faço essa atividade.

Professor João

“Na leitura sim, a gente tem uma rotina meio dinâmica, né. Dois dias na semana a gente tem a escolha das salas, nos ateliês. Aí, assim, de quinta a gente tem até o empréstimo de livro ou a gente vai até a biblioteca, ou a gente tem livros aqui que eu trouxe de casa, tem um tanto de livros aqui. É que quando tá mais corrido a gente acaba fazendo empréstimo aqui na sala mesmo. O que tem ocorrido mais, livros que eu leio eles acabam pegando emprestado os livros que eu leio.

O ano passado eu fiz até mais, fiz essa leitura dos livros que eles levavam para casa e quando eu leio eu faço o registro do livro da vida, também coletivo que é um instrumento da pedagogia Freinet, não é muito formal, assim. É um livro de registro da turma, tem as votações, combinados, o que tem muito, né, é o registro de escrita, né. Até um dia desses no ateliê que eu dei, a gente assistiu um vídeo e fez uma reescrita. Então, é permeado, mas assim, se você olhar não tem aquele momento de atividade da escrita, tem criança que vai trazendo, ela reconhecendo as letras, os nomes, é um movimento de escrita, né. Eles contam, o professor escreve, né. É uma linguagem, não tem necessidade da criança estar ali escrevendo, né e tem momentos, né. Tem um cantinho que fica ali, os cadernos. Nos cadernos velhos que eu tinha em casa, que é para escrever espontaneamente, às vezes, sai desenhos, sai escrita.”

Ao narrarem os tempos e os espaços de leituras e escritas de seus trabalhos junto às crianças, os professores entrevistados pontuaram, de forma detalhada, a dinâmica de suas aulas e quais as práticas pedagógicas relacionadas à língua escrita que permeiam o universo da EI. Quando os professores relatam suas dinâmicas de atividades com suas turmas, observa-se histórias que contam diversas práticas de uso da escrita em suas salas. Incentivados a detalhar seus trabalhos com a leitura e a escrita em sala, os professores compartilharam diferentes maneiras do fazer pedagógico, dando visibilidade à uma reinvenção de muitas das orientações a eles dirigidas e das demandas das crianças.

Em todos os relatos, os professores comentam que leem para as crianças, denominando esse momento de diferentes maneiras: “Hora da Leitura” ou “Hora da história”, quando leem livros para a turma; “Hora do crachá”, quando é feita a leitura do nome de cada criança – havendo diferença no modo de acontecer, segundo suas formas de relatar; leituras de textos do cotidiano da turma “toda vez que eu colo um bilhete no caderno eu leio esse bilhete”; momento de ler o calendário; idas à biblioteca para retirada de livros para ler. Tais eventos de letramento (KLEIMAN, 1995) tanto podem acontecer por fruição e prazer, para iniciar um novo tema a ser trabalhado, para conhecimento de algum assunto em estudo, para inserção de novos suportes impressos de leitura, como o uso do computador. A descrição apresentada por eles dessas atividades faz ver as muitas possibilidades de reflexão que os professores abrem às crianças ao ler em voz alta e discutir a leitura em grupo. Sobre a questão simbólica que percorre o ato de ler, Silva (1999, p. 16), pesquisador da leitura, afirma que ler é “uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão- interpretação desses signos”. Em outras palavras, ler constitui um ato social, que envolve o texto, o autor, o leitor, os ouvintes, proporcionando interpretações e, por conseguinte uma compreensão do que foi lido.

Freire e Macedo (2013), ao focalizarem o processo de alfabetização, explicam que conversar sobre o mundo é um exercício essencial ao ato de registrar. Neste sentido, os autores defendem a ideia de que ler o mundo faz parte de uma educação reflexiva e crítica de suas realidades. Nos relatos, os professores contam que conversam sobre as histórias lidas, incentivando as crianças pequenas a pensar sobre o texto e buscar informações, propondo a troca de ideias: “Quando eu leio eu faço o registro no livro da vida também, coletivo (...). É um livro de registro da turma, tem as votações, combinados, o que tem muito, né, é o registro de escrita, né.”

Certeau (2014) denomina como invisíveis as práticas que os sujeitos (re)inventam para penetrar e fugir ao controle da disciplina de um poder hegemônico. As táticas, por ele

apresentadas, se referem às maneiras de fazer, artes de dar golpes que se manifestam em atividades cotidianas, escapando ao que é posto, ao pré-estabelecido. Fazendo uma analogia, podemos tomar os documentos oficiais à EI como a expressão de um poder político que tem a função de estabelecer uma certa disciplina. As táticas expressam, segundo Certeau (2014) uma arte de fazer, um modo de se imprimir uma marca singular naquilo que deve ser massificado. Podemos reconhecer uma autoria nos relatos dos professores de EI sobre suas práticas de escrita – identificamos reempregos, modos de fazer particulares que visibilizam uma arte de fazer: “ateliês”, “registro de escrita no livro da vida”; “cantinhos”; “contação de história”; “já levei eles na internet para ver receitas, registros de receitas, que é uma coisa usual e que a gente desenvolve a questão do letramento”.

As narrativas selecionadas dão visibilidade a um trabalho rotineiro, como também mostram momentos de leituras e escritas permeando outros tempos e espaços da EI, como por exemplo, quando a professora Julia afirma que utiliza as leituras que encontra pelos corredores da escola para ler, e ainda aproveita para associá-las aos nomes das crianças. Os recortes selecionados também apresentam a realização de leituras diárias (nesse aspecto, seguem as recomendações expressas nos documentos) trazida pelos professores que assumem o papel de mediadores culturais, promovendo e ampliando a articulação entre os conhecimentos das crianças e os conhecimentos sociais. Cabe ressaltar que a leitura diária realizada pelos profissionais entrevistados destacam-se pela engenhosidade com que cada um deles descreve como as realizam. A leitura destacada na rotina revela uma prática que envolve as funções sociais da leitura e incorporam passos de reflexão sobre a língua e o início do processo de alfabetização. Os professores mencionam a chamada, ou “Chamadinha” como alguns falam, com os nomes das crianças para ler e incentivam a refletir sobre o alfabeto, demonstrando preocupação em provocar atenção das crianças em relação às letras e seus respectivos sons. Em vários trechos de suas falas demonstram o trabalho com a consciência fonológica (já recomendada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC³⁶ e retomada com maior ênfase pela BNCC incentivada pela Política Nacional de Alfabetização - PNA³⁷).

Essas práticas de trabalho que envolvem a leitura de pequenas palavras, citadas nos depoimentos, combinam propostas de reflexões sobre as letras do alfabeto por meio de

³⁶ Uma das professoras participa desse programa de formação continuada.

³⁷ A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é um decreto assinado em abril de 2019 pelo atual presidente. A PNA tenta aprofundar o que a BNCC apresenta sobre a alfabetização e letramento. A PNA apresenta seis componentes para a alfabetização, dentre eles a consciência fonológica, denominado conhecimento alfabético. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

brincadeiras ou de cantigas. Comentam também os variados recursos que utilizam para abordar a conversa: brincadeiras com o crachá, apoio no alfabeto móvel; brincadeira de escrever no “cantinho”. Vemos, portanto, modos de fazer (Certeau, 2014) particulares de cada professor de se apropriar das orientações à Educação Infantil. Esse processo de reflexão sobre as letras do alfabeto, identificá-las e nomeá-las, como enfatizado antes, fazem parte da alfabetização. Soares (2009) retoma algumas discussões sobre o processo de alfabetizar e lembra que ele se refere ao ato de ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar o sistema alfabético. Quando os professores relatam que utilizavam os próprios nomes das crianças para pensar sobre as letras, enfatizam uma prática pedagógica que aproxima a criança de seu mundo real (nome), de sua identidade como sujeito social, ao aprendizado da escrita.

Sobre o trabalho rotineiro que todos professores descreveram para inserir leituras no cotidiano da EI, enfatiza-se uma rotina marcada e coordenada, como por exemplo a roda da conversa. O ritual da roda da conversa, descrita pelos entrevistados, ocorria no primeiro período da aula e era um dos momentos mais significativos e norteadores do dia dentro da rotina dos alunos e professores; eles enfatizaram a roda como uma prática cotidiana em que leituras, combinados e atividades aconteciam. Silva e Guedes-Pinto (2019) em um relato de experiência sobre a construção de um livro coletivo elaborado com crianças de 4 e 5 anos, detalham a roda da conversa e salientam que é nela que professores e crianças estabelecem os acertos do dia e, principalmente, leem. De forma semelhante ao contido nos relatos dos professores entrevistados, as autoras destacam sobre a roda: “nesse período estabelecem-se os combinados do dia, as atividades que serão realizadas, além de haver conversas sobre assuntos trazidos pelas crianças, curiosidades; nele, também, a leitura permanente acontecia” (SILVA e GUEDES-PINTO, 2019, p. 148).

A roda da conversa também é destacada na Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* no volume: *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações* (2016). Neste volume, a roda é citada como uma atividade diária em que as crianças se expressam, argumentam e refletem sobre a língua. Do mesmo modo, nas situações descritas pelos professores da pesquisa, durante a roda eles trabalhavam a oralidade, o diálogo, combinados, algumas brincadeiras e a leitura diária.

Considerando a roda da conversa um momento de acolhimento inicial entre professores e alunos, de estabelecimento de regras do dia, e da prática da leitura, nessa cerimônia inicial os professores muitas das vezes leem textos que vão ao encontro de temas que serão trabalhados durante o dia. A leitura oral é um disparador para iniciar a discussão em sala, ora é realizada para fruição, ou ainda é realizada para estimular a conversa e trocar ideias.

Alguns desses momentos ficam evidentes, por exemplo, quando a professora Carla lembrou que em anos anteriores ela levava diferentes suportes de leitura para compartilhar com as crianças e conversar sobre eles. Ela contou que levava jornais, revistas, e tinha a intenção de apresentar esses materiais às crianças, ao mesmo tempo que os textos desses suportes incitavam uma discussão.

Partindo dessa prática pedagógica, qual seja sentar-se no chão em roda e ouvir o leitor, Roger Chartier, estudioso da História Cultural, dedicou-se a pesquisar a história da leitura francesa, os desdobramentos dos usos do livro, sua materialidade e suas apropriações. O autor enfatiza que a leitura em roda é realizada desde o século XVIII na França, por camponeses. O autor ainda destaca que naquele tempo a leitura acontecia em serões, sendo “caracterizada como comunitária e familiar, como audição de uma palavra lida” (CHARTIER, 2002, p. 158). Ele salienta que as leituras, nessa época, eram realizadas por filhos ou pelos pais das famílias, que se encontravam reunidas para ouvir alguma passagem bíblica ou livros que eram deixados de herança. A difusão da palavra escrita era feita pelo hábito da leitura em voz alta (CHARTIER, 2002). Essa prática recorrente e cotidiana do século XVIII é ainda hoje usual e realizada com frequência em escolas da EI, como pôde ser constatado nas narrativas dos professores: “*Tem a contação de história na roda, que a gente faz, normalmente, todos os dias*” (Professora Carla); “*Tem a Hora da Leitura, que são todos os dias, todos os dias*” (Professora Marina); “*Na roda quase todos os dias a gente lê algum livro*” (Professora Julia).

Portanto, dentro da rotina dos professores, a escrita assim como a leitura ocupam tempos e espaços marcados no dia-a-dia das crianças. Paula (2013) apresenta em seu estudo o quanto a cadência no uso do tempo é constitutiva da organização da rotina escolar. Imprimir um ritmo, construir coletivamente com as crianças marcações de uso regular do tempo faz parte do aprendizado do conhecimento. E, como explica a autora, a rotina, por exemplo, pode proporcionar aos professores “momentos oportunos”³⁸ de intervenção, de aproximação daquilo que a criança está dizendo, está mostrando no espaço da sala de aula: “aproveitar cada momento (existente ou inventado) de contato para ensinar tem a ver com o domínio da professora sobre o objeto que ensina e a clareza de seus objetivos na alfabetização” (PAULA, 2013, p. 208). Desses “momentos oportunos” da escrita na EI, a professora Carla enfatizou um

³⁸ Paula (2008) em seu estudo sobre uma professora alfabetizadora utiliza Certeau (2014) para qualificar o momento oportuno. O momento oportuno caracteriza-se, de acordo com Certeau (2014), como “a janela da oportunidade” ou seja, em momentos de dispersão surgem oportunidades criativas. Paula (2008) salienta que as relações das pessoas com o tempo “especializado, ritmado, quantitativo quanto com o tempo qualitativo” (p. 227) afeta as relações construídas com outros indivíduos e nesse percurso há o aproveitamento de momentos oportunos.

descontentamento por parte das crianças quando ela não oferece atividades de escrita durante o dia. Também, a professora Paula enfatizou a cópia que as crianças realizam de escritas penduradas nas paredes da sala. Tais momentos observados pelas professoras mostram que as crianças também utilizam oportunidades para se aproximar da escrita, assim como os professores fazem ao perceber ocasiões favoráveis ao uso da língua. Como enfatiza o professor João ao afirmar que a leitura e a escrita permeia sua sala, na rotina, nas atividades, nos ateliês.

Ao descreverem as atividades que planejavam utilizando a escrita, os professores demonstraram o que Kato (1997) afirma sobre a linguagem escrita. Para a autora, os professores promovem determinados tipos de aproximações e atividades com a escrita dependendo de suas concepções sobre a alfabetização. Kramer, Nunes e Corsino (2003), pesquisando os painéis e murais de instituições de EI, identificam concepções pedagógicas em relação à língua escrita que evidenciam uma visão em que o professor compreende e transmite o conhecimento sobre a escrita, negando o que as crianças já sabem sobre a mesma. Os autores ainda ponderam que essas concepções mostram o professor-adulto dirigindo o olhar da criança para aquilo que ele quer que ela se atenha. Porém nem sempre tais destaques são significativos às crianças.

Tomando a concepção de alfabetização que cada professor pode deixar transparecer ao planejar as atividades aos pequenos, no relato da professora Carla pode-se observar a preocupação da pedagoga em manter um olhar atento às demandas das crianças e ao que lhes é significativo. Em seu relato, Carla afirma que o interesse dos pequenos em relação às letras e às tentativas de escritas eram os disparadores para que ela planejasse atividades voltadas à alfabetização de maneira lúdica. A professora contou que realizou um caça ao tesouro das letras, onde as crianças caçavam as letras escondidas pela escola e, ao final, montavam o alfabeto na sala. Já a professora Rita relatou que as crianças perguntavam como se escrevia determinadas palavras e ela preferia trabalhar com os sons das letras e fazia as crianças refletir sobre quais letras representam determinados sons.

As práticas de trabalho relatadas tanto pela professora Carla quanto por Rita de evidenciaram a preocupação de ambas em apresentar as letras do alfabeto, seja através brincadeiras e ludicidade, seja por meio do apoio na fonética. Essas práticas escolares, que contemplam a identificação das letras e seus respectivos sons, não anulam outras metodologias que abarcam as práticas de letramento. Como a própria professora Carla descreve em outro momento da entrevista: *“o nosso projeto era sobre as profissões e ao final de cada profissão a gente fazia um cartaz e aí eles iam falando o que eles tinham aprendido sobre aquela profissão”*. Neste exemplo, a professora utilizou uma prática social de escrita – escrever para

registrar o significado de determinado conceito – que envolveu a reflexão sobre a língua e ao mesmo tempo a escrita como função social.

Outras práticas de escritas descritas pelos professores evidenciaram, mais uma vez, a preocupação em alfabetizar em um momento e letrar em outros, como afirmaram Julia, João e Paula. Resgataram de suas memórias atividades realizadas em que as crianças podiam utilizar a escrita como ela costuma ser empregada no mundo real, como por exemplo quando a professora Julia relatou que geralmente levava as crianças para a sala de informática da escola para realizar pesquisas na Internet. Outro exemplo retratado foi do professor João que costumava utilizar o Livro da Vida³⁹ para registro coletivo e que este era uma das maneiras de armazenar as memórias da turma de crianças. A professora Paula citou que gostava de trabalhar com letras de músicas infantis e, a partir do texto, conseguir refletir sobre as letras.

As associações que os professores fizeram entre as atividades de letramento e de alfabetização foram observadas nas rotinas desses profissionais, que utilizavam os textos como pontos de partida para fazer as crianças pensarem sobre uma letra específica ou, ainda, refletir sobre como se escreve uma palavra ou para elaborar uma frase sobre determinado assunto. Deste modo, Soares (2004) esclarece que a alfabetização e o letramento são processos

interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto *de e por meio* de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Ainda, os docentes disseram que realizavam atividades de reflexão sobre a escrita. A professora Julia lembrou que exercitava com os alunos a reflexão sobre a escrita em um evento de letramento: *“A gente faz pesquisa escrita no computador, né. Eu vou falando, perguntando: “- Qual letra você acha que é? E, é legal porque alguns já conseguem identificar o som das vogais, sabe? (...) e tem uma função, eles estão escrevendo o nome do animal no computador para pesquisar sobre ele.”*

A professora Paula também evidenciou um trabalho parecido com o de Julia. Ao propor a escrita de letras de músicas infantis, ela conseguia relacionar os sons das letras com a

³⁹ Livro da Vida – instrumento da Pedagogia de Célestin Freinet. “De acordo com a metodologia Freinet, durante a conversa livre de chegada e durante a avaliação do trabalho diário, a professora anota o máximo possível do que as crianças contam, dizem, fazem e observam [...]. O livro da vida é um relatório, formado por textos livres, que marca o que acontece, o que se vive. Procura ser um reflexo da vida da sala de aula feito no grupo e pelo grupo, podendo conter vários materiais que auxiliam o registro escrito, como desenhos, pinturas, colagens, fotos, etc.” (BARBOSA, 2006, p. 103).

escrita das palavras, dentro do texto: *“E o bacana é que assim, tem criança que já tem essa consciência de fonema, fonológica. Então, as próprias crianças já começam a trazer palavrinhas: “- Ah, professora, a letra C, acho que casa começa com C.” A letrinha S, que tem um som também, mais fácil, o chiadinho do SSSHH. Aí, as crianças já começam a associar comecinho de palavras, e isso é legal por que acaba sendo espontâneo.”*

Para além disso, os professores ressaltaram que, por mais tranquilos e respaldados que estejam em realizar seus fazeres pedagógicos em relação às leituras e às escritas, destacaram que a formação continuada deveria fazer-se presente e constante, principalmente sobre o tema alfabetização e letramento. Os docentes disseram que a formação permanente tende a auxiliá-los em dificuldades surgidas no processo de ensinar, ou para atualização da formação. Reforçam, assim, o que o estudo de Vianna e De Grande (2016) aponta sobre a contribuição da formação continuada em serviço, ligada diretamente às demandas do trabalho cotidiano escolar.

O professor João destacou que participou do PNAIC para a EI, mas, mesmo assim, o tema ainda é um desafio a ser enfrentado. Nas palavras do professor: *“a dificuldade que eu tenho é assim, eu acredito nesse movimento de escrever espontaneamente e até de ter um modelo, mas como avançar além disso? Como trabalhar com a escrita deles sem ser só cópia? E de não ficar só na escrita espontânea também, né. Tipo ir além disso”*. Em outros casos, a ausência de formação, também foi lembrada pelos professores, como por exemplo, com as professoras Carla, Marina e Julia que pontuaram não ter realizado formação continuada nos municípios e nas escolas onde trabalhavam.

A professora Marina recordou a última formação da qual participara que trazia a língua escrita como foco: *“o PROFA. Então, o PROFA foi um curso bacana, né. Então, por que eu vim para educação infantil em 2008, eu fiz o PROFA em 2007. Depois quando eu vim para educação infantil eles não proporcionaram cursos de letramento. Só cursos mais voltados para o lúdico.”* E a professora Julia disse que pautava seu trabalho na sua formação inicial: *“a formação que eu tenho, eu busco muito da minha graduação, (...) eu tive uma formação que valorizava o letramento na educação infantil de uma forma bastante significativa. Eu trago muito do que eu aprendi na graduação e artigos que eu vou lendo, enfim.”*

Um contraste a estes dizeres foi o relato da professora Paula, que se lembrou do curso de formação do qual participou recentemente. O curso citado pela professora referia-se ao PNAIC e, este foi lembrado por ela como um complemento da formação inicial e uma forma de refletir sobre a prática, aperfeiçoando-a. Paula salientou: *“Primeiro que, o PNAIC, ele trouxe muita coisa prática pro dia-a-dia, principalmente para os professores que não fizeram*

magistério, por que quem fez Pedagogia, que foi o meu caso, que fiz só Pedagogia, a gente sai com uma bagagem muito grande teórica, mas, quando a gente chega na sala de aula, no comecinho, a gente até se perde em relação ao como trabalhar a metodologia, a didática. Então, o PNAIC trouxe muita coisa prática pra poder justamente orientar, principalmente estes professores, que é uma grande demanda que só fizeram curso de Pedagogia.” A professora ainda ressaltou: “essa contribuição do PNAIC para mim... também, auxiliou bastante as crianças (...). E, dentro das brincadeiras eles foram aprendendo a quantificar. E isso também veio do PNAIC. Eu até gostaria que ele voltasse a ser no formato que ele era porque nesse formato atual ele está sendo bem resumido.”

Neste tópico analisou-se, por meio das narrativas dos professores os tempos e espaços das leituras e das escritas e como estas adentram a EI nas práticas pedagógicas. A problematização dos relatos sobre suas práticas buscaram o diálogo com os documentos oficiais e a perspectiva dos estudos do letramento.

6. Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo investigar quais os tempos e espaços que a leitura e a escrita ocupam no universo da EI segundo os depoimentos de um grupo de seis professores da região de Campinas, estado de São Paulo. A problematização das memórias do tempo presente dos professores entrevistados foi realizada segundo os parâmetros da História Cultural, visando olhar para os reempregos e usos que eles fazem das deliberações que recebem e da demanda que as crianças trazem para o ambiente escolar. A problematização aqui desenvolvida nos permitiu compreender e apresentar alguns aspectos de como a alfabetização e o letramento têm sido compreendidos pelos professores da Educação Infantil.

Retomando Ginzburg (1989) e Certeau (1985), procurei pistas, indícios, nas narrativas dos professores para me aproximar de suas compreensões e apropriações das recomendações que regulam o segmento na primeira fase da educação básica. Busquei em seus depoimentos me aproximar de uma racionalidade com intenção de tornar visíveis os seus modos de fazer. Os reempregos das orientações oficiais e das demandas das crianças apresentados pelos seus relatos demonstram que os professores realizam nas salas de aula o exercício de uma autonomia docente, em que a criatividade e a inventividade estão presentes.

As táticas (Certeau, 1985, 2014) utilizadas pelos professores, para aproximar as crianças da leitura e da escrita, vão além das orientações oficiais e ganham maior significação quando ela têm espaço para interagir e refletir sobre o uso da língua escrita em brincadeiras e em atividades que visam, entre vários objetivos, permitir que se apropriem da prática escrita, conduzidas pelos professores. Desta forma, os objetivos da pesquisa foram realizados na medida em que se configuram maneiras de fazer trazidas pelas vozes dos professores que muitas vezes são desconhecidas pela literatura, pela escola e pelos próprios documentos oficiais.

Dentre as compreensões decorrentes da análise das narrativas dos professores destacam-se:

- as crianças apresentam indagações sobre a língua escrita e sinalizam esse interesse em atividades, falas, gestos e em momentos livres ou quando brincam de escrever e ler. A demanda que trazem para a escola sobre a leitura e a escrita partem do contexto social e familiar no qual estão inseridas e a escola tende a valorizar as demonstrações de interesse vinculadas à escrita formal e referentes à aprendizagem escolar;

- os professores e os familiares se tornam os modelos de leitores, escritores e principais mediadores entre as crianças e a língua escrita e, no jogo simbólico, a criança cria e se apropria dessas personalidades, imitando-as em brincadeiras;

- evidenciou-se que a escola, mesmo as de EI, têm a função de inserir as crianças em contextos em que a língua escrita seja utilizada, valorizada e faça parte da rotina escolar. A importância histórica da escola ainda é um fator relevante aos que dela participam. As crianças e as famílias preocupam-se com o fato de ir à escola e aprender;

- os professores, ao relatarem seus fazeres pedagógicos, se apoiam em documentos oficiais - oriundos do MEC, do PPP, de documentos da prefeitura, da orientação pedagógica. Notou-se a preocupação em valorizar didáticas que estejam respaldadas em alguns desses documentos normativos. Ainda sobre a legislação, os professores foram interrogados sobre a Portaria n.º 826 e, dos seis entrevistados, três disseram que tinham conhecimento da Portaria e do curso de formação, os outros três falaram que desconheciam a normativa. Dos professores que sabiam da Portaria, dois frequentaram o curso do MEC e mencionaram que ele trouxe contribuições à prática pedagógica;

- o ambiente da sala de aula é um convite para adentrar o mundo da escrita. As leituras e as escritas fazem parte das salas de aula de EI, sejam para identificar os nomes das crianças, seja para marcar o tempo, seja para organizar o espaço. Sobre essas escritas presentes nas salas, notou-se que elas fazem sentido às crianças mesmo que muitas delas se caracterizem como próprias da escola e muito próximas de práticas alfabetizadoras;

- as leituras e produções escritas eram planejadas e intencionalmente direcionadas com objetivos pedagógicos. Os professores atribuíam significado pedagógico às atividades que envolviam atividades de alfabetização e por vezes atividades voltadas às práticas sociais da escrita e da leitura;

- a rotina faz parte estruturante do cotidiano das salas. As leituras e as escritas adentram a EI, como forma de organizar o tempo e o espaço das crianças. O início da aula é marcado pela roda da conversa, onde a leitura tem lugar fundamental. A escrita tem lugar e tempo para acontecer, geralmente em atividades dirigidas pelos professores;

- a formação inicial e continuada foram destacadas como fator relevante ao fazer pedagógico. Os professores enfatizaram sentir alguma dificuldade em trabalhar com a língua escrita na EI.

Portanto, esta pesquisa trouxe mais elementos para o campo de conhecimento sobre as relações entre alfabetização e letramento nas práticas presentes nas salas de aula de EI em seus tempos e espaços. Esses dois conceitos caminham juntos no processo de compreensão da

prática cotidiana escolar da EI, na qual nos deparamos com relatos de atividades lúdicas e de brincadeiras significativas às crianças por meio das quais as crianças têm oportunidade de se apropriar da língua escrita.

7. Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete, CRUZ, Ana Cristina J., MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação** - Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016. Acesso em Set./2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>

ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral** / Verena Alberti. – 3.ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral** / Verena Alberti. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin** / Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná. – Curitiba, 2011.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. **A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis: o reatar dos laços**. Dissertação (Mestrado de Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

AMADO, Janaína B. A culpa nossa de cada dia: ética e História Oral. In **Projeto História**. n. 15. São Paulo: EDUC, pp. 145-156, 1997.

AMADO, Janaína B. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**. São Paulo: v. 14, p. 125-136, 1995.

ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. / Alessandra Arce, Lígia Márcia Martins, organizadoras. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª edição.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2.ed. Campinas: Alínea, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.1, p. 56-69, Jan./Jun.2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em 03 março 2020.

BARBOSA, Giovana Tolesani Camargo. **A sala de aula como espaço de interlocução e produção de sentidos**. Dissertação (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP: 2018.

BATISTA, Gilka Fornazari. **Práticas pedagógicas e instâncias formativas: teoria e prática no trabalho docente** / Dissertação (Dissertação de mestrado)– Campinas, SP: 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333945> Acesso em: 5 de abril de 2020.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos / Ecléa Bosi . – 3 ed. – São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA – Política Nacional de Alfabetização / Secretaria de alfabetização. – Brasília: MEC, SEALE, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, BNCC, 2017. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 17 de outubro de 2019.

BRASIL, Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017. Ministério da Educação.

BRASIL, **Caderno de apresentação**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL, **Currículo e linguagem na educação infantil** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRASIL, **Crianças como leitoras e autoras** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRASIL, **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRASIL, Lei N° 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 08 de agosto de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de creche**: manual de orientação pedagógica / Ministério da Educação: Secretaria e Educação Básica. – Brasília: MEC/SEC, 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, N°: 20/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 12 de maio de 2019.

BRASIL, Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 08 de maio de 2019.

BRASIL, 1998. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL, Lei de diretrizes e bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição Federal de 1988, Educação, artigo 205.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**. Porto Alegre. v. 38, n. 3, p. 466-476, set. Dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782> Acesso em agosto de 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer** / Michel de Certeau, Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSANY, M. I. (org.) **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. (Anais do encontro). São Paulo: FAU/USP, 1985.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: Entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Difel, 2002.

CORDI, Ângela. **Pé de brincadeira: pré-escola: 4 a 5 anos e 11 meses: Livros do professor da educação infantil** / Ângela Cordi; Curitiba: Positivo, 2018.

DE ANGELO, Adilson. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação da infância**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2007.

ESPINOSA, Daniela Cardoso, SILVA, Thaise da. Alfabetização e letramentos na Educação infantil: analisando práticas na pré-escola. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, MS, v.3, n5, janeiro a junho de 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3979> Acesso em: 08 de jan. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral e tempo presente. In MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.) **(Re)introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

FERREIRO, Emília. Educação e Ciência. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Madrid: Siglo XXI, 1979.

FOX, Mem, **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Editora Brinque-Book, 1995.

FONTANA, Roseli, CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho Pedagógico** / Roseli Fontana, Maria Nazaré da Cruz. – SP: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** /São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. Londres, The Falmer Press.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. As vozes do outro: uma revolta indígena nas ilhas marianas. In: GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUEDES-PINTO, Ana lúcia, GOMES, Geisa Genaro, SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memórias de leitura e formação de professores**. – Campinas – SP : Mercado das letras, 2008. – Coleção Gêneros e Formação.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais** / Ana Lúcia Guedes-Pinto. – Campinas, SP: Mercado das letras: Faep/Unicamp: São Paulo: FAPESP, 2002.

HEATH, Shirley Brice “What no bedtime story means: narrative skills at home and school” in **Language and society**, n. 11. Cambridge University Press, 1982.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo. Ática. 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010. Acesso em: junho de 2019.

KLEIMAN, Ângela. B. e ASSIS, Juliana Alves. **Os significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita** / Ângela B. Kleiman E Juliana A. Assis (org.), - Campinas, SP: Mercado das letras, 2016.

KLEIMAN, Ângela. B. Projetos de letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos em linguística aplicada**. UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009. p. 1-10. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla Acesso em: 18 de março de 2020.

KLEIMAN, Ângela. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel, UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Ângela. B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Ângela B. Kleiman. Campinas, SP. Mercado das letras, 1995. Coleção Letramento.

KRAMER, Sonia; NUNES Maria Fernanda Rezende; CORSINO Patrícia. Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização. IN. KRAMER, S (org.) **Retrato de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/reaa/article/view/11509/13277> Acesso em: 15 dez. 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n.º 2, p. 449-474, jul. Dez./2006. Acesso em> Dez./2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1659/1407>

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. (Org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 73-96.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **No campo da linguagem, a linguagem do campo** – o que falam de escola e saber as crianças da área rural? Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola** - O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Edusp, 1998. p. 143-190.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Ângela B. Kleiman. Campinas, SP. Mercado das letras, 1995. Coleção Letramento.

PAULA, Flávia Anastácio de. Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em sala de aula. -- Tese de doutorado, Unicamp, Campinas, SP, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251845/1/Paula_FlaviaAnastaciode_D.pdf Acesso em: 17 de julho de 2020.

PAULA, Flávia Anastácio de. **A alfabetização e tempos de alfabetizadora**. Cascavel, PR:EDUNIOESTE, 2013.

PIMENTEL, Edna Furukawa, MONTENEGRO, Zilda Maria C. Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento freiriano: uma construção possível? **Práxis Educacional Vitória da Conquista** n. 3, p. 181-194, 2007. Disponível em:

<<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/537/433>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

PINHEIRO, Márcia Aparecida Pereira da Silva. A formação profissional na prática cotidiana: o que nos contam as educadoras de creche. Dissertação (Dissertação de Mestrado) Universidades Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253072/1/Pinheiro_MarciaAparecidaPereiradaSilva_M.pdf Acesso em: 23 de maio de 2020.

PRETA, Stanislaw Ponte. A velha contrabandista. In: **Para gostar de ler**, Vol. 8. Contos. Editora Ática, 1997.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. / Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como gênero**. Projeto História. São Paulo, 22. Junho, 2001.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. In **TEMPO**. Rio de Janeiro: vol. 1, n. 2, 1996, p. 59-72.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela. B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Ângela B. Kleiman. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

ROVERI, Fernanda Theodoro, Caroline, DUARTE. Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância. **Reeducação**. Santa Maria | v. 43 | n. 4 | p. 807-822 | out./dez. 2018 | educação. Acesso em: Abril/2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32438>

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213> Acesso em: 24 de novembro de 2019.

SILVA, Mellina, GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Inventando Histórias na Educação Infantil: a criação de um livro coletivo. **Manuscrita** § n. 37. Revista de crítica genética, 2019, p. 143-157.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O Antropólogo e sua magia**: trabalhos de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras. Vagner Gonçalves da Silva – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (1ª ed. 1998).

SOARES, Magda. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006. Acesso em maio de 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 25. Rio de Janeiro. Jan./Abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002 Acesso em: 13 de março de 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18 ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 N. 25. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 17 de janeiro de 2020.

STEMMER, Márcia Regina Goulart S., A educação Infantil e a Alfabetização. In: ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. / Alessandra Arce, Lígia Márcia Martins, organizadoras. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª edição.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian e STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Tereza Cristina Fernandes. **Da educação infantil ao ensino fundamental**: com a palavra, a criança. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. Dissertação (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2008.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B.(Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Cap. 2. p. 91-117.

VIANNA, Carolina Assis Dias e DE GRANDE, Paula Baracat. Agência e demandas na formação continuada de professores: possíveis caminhos para construção de conhecimento em eventos formativos. In KLEIMAN, Angela. B. e ASSIS, Juliana Alves. (orgs) **Os significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita - Campinas, SP: Mercado das letras, 2016.

VIEIRA, Livia Maria Fraga Vieira. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições** - Vol. 10 Nº 1 (28) março de 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644098/11536> Acesso em 15 de março de 2020.

VON SIMSON, Olga R. de Moraes Folguedo Carnavalesco, memória e identidade sócio-cultural. **Resgate- revista de cultura**, n. 03. Campinas, SP: Centro de Memória- Unicamp/Papirus, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Anexos

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O TEMPO E O LUGAR DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mellina Silva

Número do CAAE: 89010618.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Justifica-se estudar o tempo e o espaço da leitura e da escrita na educação infantil, já que as crianças têm experiências de escrita e leitura no/do mundo letrado. Nesta perspectiva, a educação infantil tem grande potencial em permitir o contato prazeroso da criança com a linguagem escrita e paralelamente à isto pensar sobre a Portaria nº - 826, de 7 de julho de 2017, que trata da alfabetização de crianças em idade pré-escolar.

Assim, os objetivos desta pesquisa são: investigar quando (tempo) e onde (espaço) a escrita e leitura ocorrem nas salas de educação infantil da Região Metropolitana de Campinas. E, também identificar como a escrita e a leitura são propostas dentro da educação infantil; identificar o envolvimento das crianças com a escrita e leitura e por fim refletir, quais são, se houverem, as contribuições da Portaria nº - 826, de 7 de julho de 2017.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: narrar suas experiências pedagógicas à pesquisadora, em alguns momentos a narrativa poderá ser gravada em áudio. A conversa/escuta com a pesquisadora terá duração de no máximo 20 minutos, podendo este tempo exceder. A pesquisadora se compromete em realizar o deslocamento até o local de trabalho do entrevistado.

É preciso esclarecer que, após as narrativas a pesquisadora transcreverá as falas e enviará ao participante para que este possa ler e acrescentar, ou não dados ao texto. Após esta correção, o participante reenviará a narrativa à pesquisadora, que utilizará os dados para a escrita da dissertação.

Desconfortos e riscos:

A entrevista não apresenta riscos previsíveis. No entanto, se você, durante todo o decorrer da pesquisa sofrer qualquer tipo de desconforto ou constrangimento, terá total liberdade para se recusar a responder as questões, e/ou retirar seu consentimento de participação sem penalização alguma.

A pesquisadora cuidará para que os dados coletados na pesquisa estejam protegidos de todo e qualquer risco, mas caso venha ocorrer eventuais riscos, por exemplo: perda dos dados, o participante estará ciente de que eventos desta natureza não são controlados.

Benefícios:

Esta pesquisa contribuirá com a divulgação das práticas escolares realizadas por professores da educação infantil, a fim de possibilitar a ampla divulgação das mesmas e fornecer novas didáticas no campo da leitura e da escrita na educação. A pesquisa não oferece benefícios diretos aos participantes voluntários, pois se trata de investigar as maneiras de fazer destes professores participantes e construir conhecimento na área da Educação.

Acompanhamento e assistência:

Os participantes da pesquisa serão acompanhados pela pesquisadora durante todo o processo da entrevista. A entrevista será realizada no ambiente de trabalho do entrevistado e este poderá se ausentar quando necessário. A direção e coordenação da escola pesquisada estão cientes da pesquisa e em caso de situações de risco aos participantes, estas serão comunicadas imediatamente pela pesquisadora.

A pesquisadora se manterá em contato direto, via e-mail ou telefone celular para oferecer acompanhamento e assistência, após o fim da pesquisa, caso os participantes julguem necessário.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

A pesquisa será realizada no ambiente de trabalho dos entrevistados e no horário que estes utilizam para planejamento pedagógico, não oferecendo danos aos alunos e à rotina da escola. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que sua participação na pesquisa não acarretará nenhum gasto e a pesquisa não tem fins lucrativos. Também, os professores participantes são convidados a participar da pesquisa, tornando-se voluntários e cientes de eventuais riscos, conforme TCLE - Desconfortos e riscos.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Mellina Silva, Endereço: Rua Carlos Chagas nº 351, Cidade Universitária – 13083865 - Campinas, SP – Brasil - Telefone: (19) 3521-7903

Centro de Educação e Convivência Infantil – CECI/Parcial, Creche Universitária da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, e-mail: mellina@unicamp.br, telefone: 19-996626861 e Ana Lúcia Guedes-Pinto, Endereço: Avenida Bertrand Russell, Cidade Universitária - 13083865 - Campinas, SP – Brasil - Telefone: (19) 35215553.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs às 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

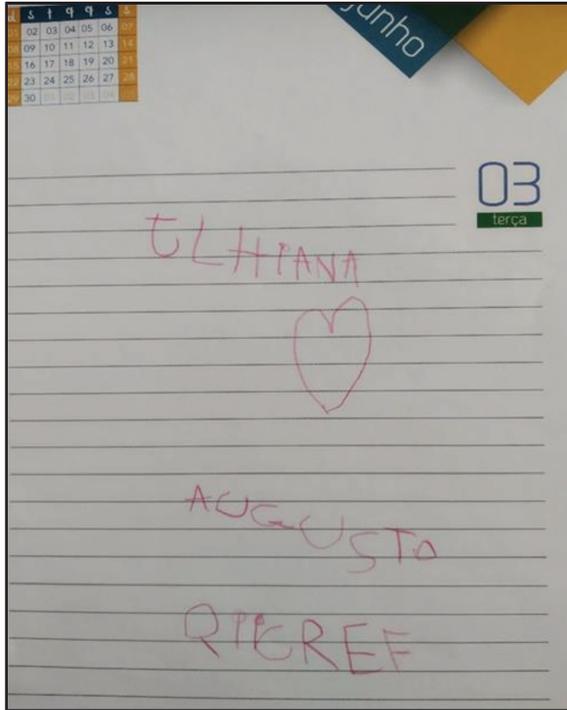
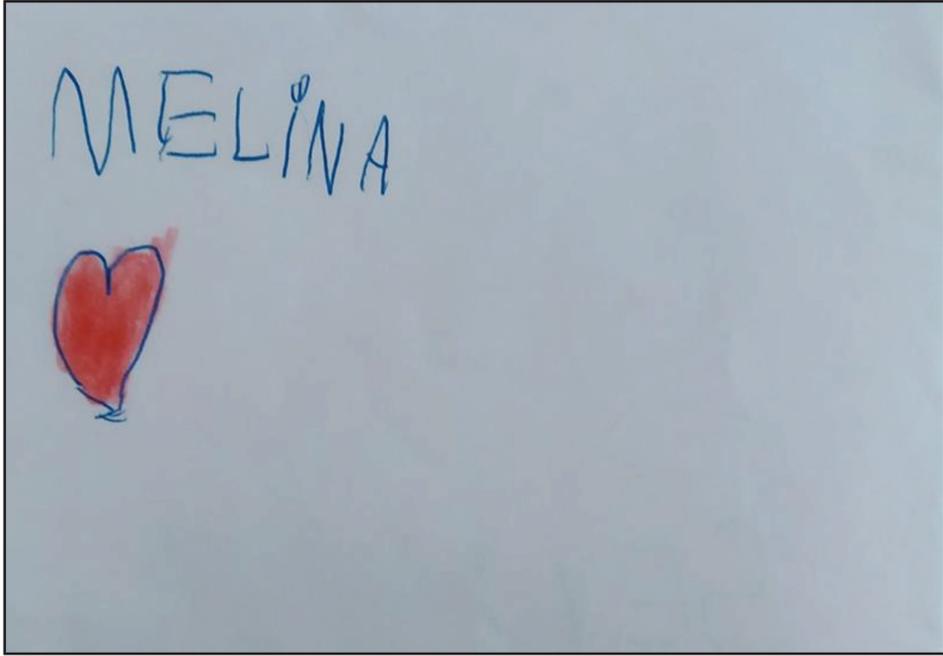
Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Anexo 2 – Desenhos e escritas das crianças levados nas entrevistas





ADM BEM
TEPL
OA AN
—————
OL OL

AQUI ESTOU
NA CASA DO MEU
PAI.



Anexo 3 – Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017



XII - apoiar a organização de atendimento especial aos estudantes que apresentem dificuldades no processo de alfabetização, com recursos pedagógicos, humanos e de tempo adicionais com foco na melhoria do aprendizado;

XIII - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação;

XIV - orientar os coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola, os coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e os articuladores da escola e mediadores de aprendizagem do PNME;

XV - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação e incluir professores da rede pública que tenham reconhecida experiência e resultados educacionais de elevado padrão no grupo de formadores que organizarão as oficinas nas escolas;

XVI - observar o disposto no Documento Orientador das ações de formação continuada do PNAIC e do PNME; e

XVII - realizar a formação necessária à equipe de gestão para o atendimento das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação quanto ao acompanhamento e monitoramento da progressão da aprendizagem dos alunos da rede a que está vinculada.

Art. 11. O Plano de Gestão e o Plano de Formação de que trata o inciso I do art. 10 deverão ser validados pelo Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento.

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas serão responsáveis pela realização de projeto de pesquisa e de desenvolvimento de metodologia associados ao Programa, conforme diretrizes básicas a serem estabelecidas pela SEB.

CAPÍTULO II

DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS ATIVIDADES DE PESQUISA

Art. 13. A formação continuada ofertada no âmbito do PNAIC e do PNME será realizada preferencialmente em serviço, nas escolas com classes de pré-escola e ensino fundamental, especialmente no ciclo de alfabetização, e tem como objetivo apoiar os professores, coordenadores pedagógicos, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem a planejarem suas ações e adotarem estratégias didático-pedagógicas que permitam aos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização.

Parágrafo único. São públicos-alvo da formação continuada em serviço:

I - os coordenadores pedagógicos de instituições que atendam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em efetivo exercício;

II - os professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, incluídos os que atuam em turmas multisseriadas e multietapa, em efetivo exercício;

III - os professores de instituições públicas de educação infantil que atendam a pré-escola, em efetivo exercício;

IV - os coordenadores pedagógicos de instituições públicas de educação infantil que atendam a educação infantil, em efetivo exercício;

V - os articuladores da escola; e

VI - os mediadores de aprendizagem.

Art. 14. A formação continuada orientada para a aprendizagem dos alunos será ofertada em serviço, incluindo-se, na carga horária dessa formação, não somente momentos presenciais, mas atividades mediadas por tecnologias, tais como webconferência e minicursos on-line, e as que os coordenadores pedagógicos, articuladores da escola, mediadores de aprendizagem do PNME e professores desenvolverem na escola ou em sala de aula com os alunos.

Parágrafo único. Para efeito de certificação, deverá ser cumprida a carga horária mínima definida pela SEB em Documento Orientador das ações de formação continuada, com formação presencial, atividades em serviço, estudos, elaboração de seqüências didáticas, produção de materiais e atividades práticas em sala de aula.

Art. 15. A formação continuada de coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, incluídos os que atuam em turmas multisseriadas e multietapa, utilizará material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno, obedecendo as normas da Portaria MEC nº 279, de 6 de março de 2017, e da Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015.

Art. 16. A formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos da educação infantil, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem utilizará material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno, obedecendo as diretrizes estabelecidas pelo MEC.

Art. 17. A formação continuada ofertada por instituições de ensino superior públicas ou centros de formação de professores regularmente instituídos pelas redes de ensino será ministrada aos responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, professores alfabetizadores e, também, dos articuladores da escola e mediadores de aprendizagem, no âmbito do PNME.

Art. 18. A formação continuada contempla o pagamento de bolsas para:

- I - Equipe de Gestão:
 - a) Coordenador Estadual;
 - b) Coordenador Undime;
 - c) Coordenador de Gestão;
 - d) Coordenador Regional;
 - e) Coordenador Local;
- II - Equipe de Formação:
 - a) Coordenador de Formação;
 - b) Formador Estadual;
 - c) Formador Regional;
 - d) Formador Local;
- III - Equipe de Pesquisa:
 - a) Coordenador de Pesquisa; e
 - b) Pesquisador.

Parágrafo único. As bolsas referidas no caput serão concedidas pelo MEC, nos termos da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, de acordo com forma e valores definidos por Portaria Ministerial e resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, sendo vedado aos participantes o recebimento de outra bolsa de estudo e pesquisa de outro programa de formação continuada regido pela referida Lei.

CAPÍTULO III

DOS REQUISITOS PARA OS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS ATIVIDADES DE PESQUISA

Art. 19. Os coordenadores estaduais, indicados pelas secretarias de educação estaduais e distrital, os coordenadores Undime, de livre indicação pela seccional estadual da Undime, os coordenadores regionais, indicados pelos comitês gestores estaduais para alfabetização e letramento, os coordenadores locais, indicados pelas secretarias de educação municipais e distrital, deverão atender aos seguintes requisitos:

- I - ser professor da rede pública;
- II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas;
- III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;
- IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;
- V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais;
- VI - ter experiência no ciclo de alfabetização; e
- VII - ter experiência em gestão e supervisão pedagógicas.

Parágrafo único. O previsto no inciso I deste artigo não se aplica ao coordenador Undime.

Art. 20. O coordenador de gestão, indicado pelo coordenador estadual e pelo coordenador Undime, deverá atender aos seguintes requisitos:

- I - ser professor da rede pública;
- II - ter experiência na área de formação de professores ou na coordenação de projetos ou programas;
- III - possuir conhecimento de processos licitatórios, de gestão de processos e gerenciamento de projetos; e
- IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos na estrutura de gestão e mobilizá-los.

Art. 21. O coordenador de formação deverá ser indicado pelo coordenador estadual e pelo coordenador Undime, que o escolherão, prioritariamente, entre aqueles que atendam aos seguintes requisitos:

- I - ser professor de instituição formadora pública ou centro de formação de professores regularmente instituído pelas redes de ensino;
- II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica; e
- III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Art. 22. Os formadores estaduais, no âmbito do PNAIC e PNME, serão selecionados pelo coordenador de formação, em processo de seleção pública, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam as seguintes características:

- I - ter experiência na área de formação na qual atuarão, seja educação infantil, alfabetização ou acompanhamento pedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- II - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado em Educação ou estar cursando pós-graduação na área de Educação; e
- III - ser profissional da educação da rede pública.

Parágrafo único. A seleção dos formadores poderá considerar, para compor a equipe, coordenadores pedagógicos e professores de escolas com elevados índices de alfabetização, ainda que não atendam ao inciso III deste artigo.

Art. 23. Os formadores regionais serão selecionados pelo coordenador de formação, em processo de seleção pública, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam as seguintes características:

- I - ter experiência na área de formação na qual atuarão, seja educação infantil, alfabetização ou acompanhamento pedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem; e

II - ser licenciado.

Parágrafo único. A seleção dos formadores deverá considerar coordenadores pedagógicos e professores das escolas com melhores índices de alfabetização para compor a equipe.

Art. 24. Os formadores locais serão escolhidos pelo coordenador local, em processo de seleção pública, dentre candidatos que reúnam as seguintes características:

I - ser professor da rede pública de ensino que promove a seleção;

II - ter participado de programas de formação continuada de professores nos últimos 3 (três) anos ou ser coordenador pedagógico, professor da pré-escola ou do ciclo de alfabetização com resultados reconhecidos na escola e na rede de ensino onde atua; e

III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola do PNME.

§ 1º Na ausência de candidatos que atendam aos requisitos previstos no inciso II, a Secretaria de Educação deverá promover a seleção mediante análise de currículo dentre os candidatos que preencham, no mínimo, os seguintes requisitos:

- I - ser profissional do magistério da rede;
- II - ter licenciatura; e
- III - possuir experiência comprovada na formação de coordenadores pedagógicos e professores.

§ 2º Os requisitos previstos no § 1º deverão ser documentalmente comprovados pelo formador local junto ao coordenador local.

§ 3º Para a formação continuada no âmbito da pré-escola, o formador local deverá ser indicado entre os coordenadores pedagógicos que atuam em instituições de ensino de educação infantil.

§ 4º Na hipótese de não haver coordenadores pedagógicos para o exercício da função, o formador local deverá ser escolhido entre os professores que apresentam práticas reconhecidas na escola ou na rede de ensino no âmbito da educação infantil.

Art. 25. O coordenador de pesquisa, para participação no Programa será selecionado entre professores efetivos de instituições públicas de ensino superior, com experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica e com titulação de mestrado ou doutorado.

Art. 26. Considera-se pesquisador, para fins de participação no Programa, estudante devidamente matriculado em curso de pós-graduação stricto-sensu de instituição pública de ensino superior.

Art. 27. Considera-se coordenador pedagógico, para fins de participação no programa, o profissional que esteja no exercício da função de coordenação pedagógica na educação infantil, ou em turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental ou nas classes multisseriadas que possuem alunos desses anos.

Art. 28. Considera-se professor, para fins de participação na formação, o profissional que esteja no exercício da função docente em turmas da pré-escola, do 1º, 2º ou 3º ano do ensino fundamental ou nas classes multisseriadas que possuem alunos desses anos.

Art. 29. O articulador da escola e o mediador da aprendizagem são profissionais indicados pela direção da escola participante do PNME e devidamente cadastrados no PDDE Interativo.

CAPÍTULO IV

DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS ATIVIDADES DE PESQUISA

Art. 30. Os coordenadores estaduais, Undime, de gestão, regionais e locais representam a instância de gestão compartilhada responsável pelo diagnóstico das escolas, pelo estabelecimento de metas do nível de habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, no âmbito do PNAIC, e em Língua Portuguesa e Matemática, no âmbito do PNME, a ser alcançado até o final do ano letivo, pelo acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos, pelo monitoramento e pela avaliação da formação em serviço dos professores, em parceria com a coordenação de formação.

Art. 31. São atribuições do Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento:

- I - realizar reuniões periódicas para acompanhar o planejamento e a execução das ações;
- II - planejar as ações no âmbito do programa;
- III - coordenar e monitorar o processo de construção, execução e avaliação do Plano de Gestão e Formação do Estado;
- IV - definir a instituição responsável pela formação e certificação dos participantes;

V - definir os critérios para certificação dos cursistas que tenham concluído a formação em serviço;

VI - contribuir para o estabelecimento e cumprimento das metas de alfabetização e letramento em seu estado;

VII - responsabilizar-se pela constituição de equipes especializadas nos temas alfabetização e letramento, nas coordenadorias regionais, bem como pela realização de assessoramento técnico;

VIII - coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações e buscar soluções para as dificuldades identificadas no estado, organizando ações especiais de apoio a escolas com maior fragilidade;

IX - recomendar a manutenção ou o desligamento dos coordenadores regionais e locais às respectivas secretarias de educação;

X - acompanhar os resultados das escolas do seu estado nas avaliações externas nacionais e nas avaliações realizadas pela rede e próprias escolas ao longo do processo;

XI - planejar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras para a Alfabetização e o Letramento; e

XII - organizar o calendário acadêmico, a definição dos polos de formação e a adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais.



Art. 32. O coordenador estadual deverá assumir as seguintes atribuições:

- I - seguir ações de aperfeiçoamento do processo de formação e enviá-las à SELB, por meio do Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - SisPacto;
- II - homologar, no SisPacto, a concessão de bolsas aos participantes;
- III - identificar boas práticas e disseminá-las;
- IV - avaliar o desempenho dos coordenadores regionais;
- V - definir a região geográfica de atuação dos coordenadores regionais;
- VI - elaborar e encaminhar relatórios das atividades, por intermédio do SisPacto; e
- VII - participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da formação.

Art. 33. O coordenador da Undime deverá assumir as seguintes atribuições:

- I - acompanhar o desempenho dos coordenadores locais;
- II - identificar boas práticas e disseminá-las;
- III - mobilizar os municípios para a participação dos programas;
- IV - assegurar a imediata substituição de coordenadores locais que sofrem qualquer impedimento no decorrer do curso;
- V - elaborar e encaminhar relatórios das atividades, por intermédio do SisPacto; e
- VI - participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da formação.

Art. 34. São atribuições do coordenador de gestão:

- I - coordenar ações administrativas relativas à formação, bem como garantir que as instituições ofereçam a infraestrutura necessária para o seu desenvolvimento;
- II - assegurar a imediata substituição de coordenadores regionais que sofrem qualquer impedimento no decorrer do curso;
- III - promover condições que favoreçam o ambiente de aprendizagem, bem como mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de trabalho;
- IV - coordenar, em parceria com o coordenador de formação, as atividades pedagógicas de formação e a aplicação de avaliações formativas elaboradas pela rede e escolas;
- V - planejar, em conjunto com o coordenador de formação, as atividades formativas para os coordenadores regionais;
- VI - avaliar o desempenho dos coordenadores regionais, registrando as avaliações no SisPacto;
- VII - ministrar a formação específica em gestão aos coordenadores regionais;
- VIII - identificar boas práticas e disseminá-las;
- IX - elaborar e encaminhar relatórios das atividades, por intermédio do SisPacto; e
- X - participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da formação.

Art. 35. O coordenador regional deverá assumir as seguintes atribuições:

- I - coordenar e monitorar a execução dos programas nos municípios de sua área de abrangência;
- II - fornecer subsídios para o monitoramento, a avaliação e o replanejamento das ações do Plano de Gestão do Estado juntamente com o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento;
- III - acompanhar a avaliação periódica dos alunos da rede de ensino de sua área de abrangência, com o apoio dos coordenadores locais;
- IV - realizar reuniões periódicas com os coordenadores locais para avaliar a realização das ações;
- V - monitorar a frequência dos coordenadores locais nos encontros de formação;
- VI - responsabilizar-se pela análise e pelo envio ao Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento dos relatórios de gestão produzidos pelos coordenadores locais, indicando ações específicas de apoio a municípios e escolas com maior vulnerabilidade;
- VII - coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações nos municípios de sua abrangência e buscar soluções para as dificuldades identificadas;
- VIII - acompanhar os resultados das escolas dos municípios de sua abrangência nas avaliações externas nacionais e nas avaliações realizadas pela rede ao longo do processo, e acompanhar a evolução das metas traçadas;
- IX - avaliar o desempenho dos coordenadores locais, registrando as avaliações no SisPacto;
- X - identificar escolas com maior vulnerabilidade e buscar a resolução dos problemas;
- XI - ministrar a formação específica em gestão aos coordenadores locais;
- XII - identificar boas práticas e disseminá-las; e
- XIII - participar dos encontros de formação ministrados pelo coordenador de gestão.

Art. 36. O coordenador local deverá assumir as seguintes atribuições:

- I - atuar como gestor das ações de formação em seu município;
- II - supervisionar o desenvolvimento dos programas nas escolas de seu território, por meio de visitas periódicas e preenchimento de protocolos de monitoramento para a produção de relatórios de gestão;
- III - cadastrar, no SisPacto, os formadores locais selecionados, bem como os professores, coordenadores pedagógicos, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem de seu município;
- IV - monitorar a formação em serviço e a realização dos encontros presenciais ministrados pelos formadores locais nas turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola durante o período da formação;

V - inteirar-se da realidade das escolas sob sua responsabilidade, articulando-se com os formadores e com o coordenador regional para a organização de ações especiais de apoio àquelas com maior vulnerabilidade;

VI - avaliar os formadores locais quanto à participação nas atividades de formação em serviço e ao acompanhamento dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola, registrando as informações no SisPacto;

VII - assegurar junto à respectiva Secretaria de Educação, as condições de deslocamento e hospedagem para participação nos encontros presenciais dos formadores locais e dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola, sempre que necessário;

VIII - articular-se com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos para visitar as escolas e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;

IX - apoiar as ações da Secretaria de Educação na aplicação das avaliações externas e das que foram realizadas no âmbito da própria rede e escolas;

X - coordenar o processo de discussão e disseminação das boas práticas e dos resultados das avaliações no seu município e buscar soluções para as dificuldades identificadas;

XI - manter canal de comunicação permanente com o Conselho Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, visando disseminar as ações do PNAIC e do PNMF, e prestar os esclarecimentos necessários e encaminhar eventuais demandas à Secretaria de Educação;

XII - reunir-se regularmente com o titular da Secretaria de Educação para avaliar a implementação das ações e implantar as medidas necessárias;

XIII - acompanhar os resultados das escolas de seu município nas avaliações externas nacionais e a evolução das metas traçadas;

XIV - participar dos encontros de formação ministrados pelo coordenador de gestão.

Art. 37. São atribuições do coordenador de formação:

I - encaminhar à SELB, por intermédio do SisPacto, cópia do ato administrativo que o designou para exercer a função;

II - assegurar fidelidade e correção ao cadastramento de seus dados pessoais registrados no SisPacto;

III - inserir, no SisPacto, o Plano de Trabalho da Formação no prazo estabelecido pela SELB;

IV - selecionar e coordenar o trabalho dos formadores envolvidos na formação;

V - coordenar ações pedagógicas relativas à formação;

VI - zelar pelo cumprimento das metas pactuadas com a SELB e com os sistemas públicos de ensino;

VII - acompanhar os resultados das escolas do seu estado nas avaliações externas nacionais promovidas pelo INEP e nas avaliações formativas efetivadas pela rede e pelas escolas ao longo do processo e a evolução das metas traçadas;

VIII - providenciar a imediata substituição de formadores que sofrem qualquer impedimento;

IX - elaborar e encaminhar relatórios das atividades da formação, por intermédio do SisPacto;

X - participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da formação;

XI - identificar boas práticas e disseminá-las;

XII - coordenar, em parceria com o coordenador de gestão, as atividades pedagógicas de formação e a aplicação de avaliações formativas elaboradas pela rede e pelas escolas;

XIII - planejar, em conjunto com o coordenador de gestão, as atividades formativas;

XIV - avaliar o desempenho dos formadores estaduais, registrando as avaliações no SisPacto;

XV - ministrar a formação aos formadores estaduais;

XVI - articular-se com os coordenadores regionais e locais, visando monitorar a assiduidade dos coordenadores pedagógicos, professores, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem nos encontros presenciais das turmas;

XVII - relatar ao Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento os problemas enfrentados pelos cursistas e buscar soluções em cooperação; e

XVIII - encaminhar à coordenação da instituição formadora a documentação necessária para a certificação dos cursistas.

Art. 38. Os formadores estaduais desempenharão as seguintes atribuições:

I - planejar as atividades da formação e avaliar o desempenho dos formadores regionais durante o curso, registrando as avaliações no SisPacto;

II - planejar e ministrar a formação à turma de formadores regionais, com base no material didático selecionado pela rede, sempre com foco na aprendizagem do aluno;

III - organizar os encontros com os formadores regionais para acompanhamento e avaliação da formação;

IV - elaborar e encaminhar ao coordenador de formação, por meio do SisPacto, os relatórios dos encontros presenciais e da formação em serviço com os formadores regionais, registrando avanços e pontos de atenção a serem considerados;

V - analisar, em conjunto com o coordenador da formação e os formadores regionais, os relatórios das turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores das escolas e buscar soluções para os desafios enfrentados; e

VI - compartilhar boas práticas e agir em colaboração, visando ao crescimento de todas as escolas, na perspectiva de construir uma educação equitativa e inclusiva de qualidade para toda a região e estado.

Art. 39. Os formadores regionais desempenharão as seguintes atribuições:

I - planejar as atividades da formação e avaliar o desempenho dos formadores locais durante o curso, registrando as avaliações no SisPacto;

II - planejar e ministrar a formação à turma de formadores locais, com base no material didático selecionado pela rede, sempre com foco na aprendizagem do aluno;

III - acompanhar as atividades dos formadores locais junto aos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola, nas turmas organizadas nos municípios ou polos de formação e nas atividades realizadas em serviço;

IV - organizar os encontros com os formadores locais para acompanhamento e avaliação da formação;

V - elaborar e encaminhar ao formador estadual, por meio do SisPacto, os relatórios dos encontros presenciais e da formação em serviço com os formadores locais, registrando avanços e pontos de atenção a serem considerados;

VI - analisar, em conjunto com o formador estadual e os formadores locais, os relatórios das turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores das escolas e buscar soluções para os desafios enfrentados; e

VII - compartilhar boas práticas e agir em colaboração, visando ao crescimento de todas as escolas, na perspectiva de construir uma educação equitativa e inclusiva de qualidade para toda a região e estado.

Art. 40. O formador local será responsável por:

I - ministrar a formação em momentos presenciais à sua turma de professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola em seu município ou polo de formação;

II - planejar e avaliar a atuação em serviço e os encontros de formação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola;

III - conhecer o material didático selecionado pela rede que servirá de base para a formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola;

IV - avaliar os professores, os coordenadores pedagógicos e os articuladores das escolas quanto à frequência aos encontros presenciais, à participação nas atividades de formação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisPacto;

V - analisar os relatórios de professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola e orientar a busca de soluções para as vulnerabilidades e os desafios encontrados;

VI - manter registro das atividades desenvolvidas pelos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola em suas turmas de alfabetização e escolas;

VII - apresentar à instituição formadora relatório pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola;

VIII - identificar professores com maiores dificuldades e oferecer atendimento personalizado;

IX - fomentar a realização de trabalhos colaborativos entre professores, coordenadores, articuladores e escolas, na busca de soluções compartilhadas; e

X - acompanhar os resultados das escolas sob sua responsabilidade nas avaliações externas nacionais, nas avaliações realizadas pela rede e pelas escolas e na evolução das metas traçadas.

§ 1º O formador local somente poderá ser substituído por um coordenador pedagógico, professor cursista ou articulador da escola no âmbito do Programa.

§ 2º Em caso de substituição do formador local, a Equipe de Formação realizará a formação necessária para o seu substituído, visando compensar a ausência nos encontros formativos anteriores.

Art. 41. O formador local poderá ser substituído nos seguintes casos:

I - deixar de cumprir suas atribuições, de acordo com decisão fundamentada da Administração Pública;

II - ser avaliado insatisfatoriamente pelo coordenador local, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos ou articuladores da escola; e

III - por solicitação fundamentada do próprio participante.

Parágrafo único. Em caso de ausência na formação ministrada pelo formador regional, o formador local será excluído do Programa, sendo de responsabilidade do coordenador local indicar o substituído, atendendo os requisitos previstos nos §§ 1º e 2º do art. 40 desta Portaria.

Art. 42. O coordenador de pesquisa deverá:

I - avaliar o papel da estrutura de gestão proposta no PNAIC, verificando aspectos como a capacidade de mobilização e articulação, o regime de colaboração implantado, o engajamento dos atores, a dinâmica de intervenção, entre outros;

II - avaliar o levantamento dos indicadores, a elaboração dos diagnósticos que retratam a situação de cada escola, município, regional e UF e o estabelecimento de metas a serem alcançadas;

III - avaliar o processo de organização da formação; a seleção do material adotado; sua adequação à realidade da rede; os aspectos logísticos; as atividades de personalização e reforço da aprendizagem, considerando os diferentes estilos das crianças; e o desenvolvimento de metodologias e tecnologias educacionais aplicadas à área de formação continuada;

IV - acompanhar a articulação e a progressão entre diagnóstico, formação e resultados alcançados ao longo do processo formativo;

V - registrar experiências relevantes e práticas colaborativas entre coordenadores de gestão, de formação e profissionais das escolas, apontando iniciativas que mostrem criatividade e autonomia na gestão do próprio desenvolvimento profissional;



DESPACHOS DO MINISTRO
Em 7 de julho de 2017

VI - avaliar outros aspectos qualitativos do programa, seja do ponto de vista da responsabilidade dos gestores ante aos resultados educacionais da rede, seja da efetividade da formação dos educadores de modo a gerar impactos na alfabetização das crianças, considerando os três primeiros anos do ensino fundamental e, ainda, no tocante à sustentabilidade de uma estrutura de gestão e formação capaz de impulsionar novas ações na escola, no município, na região e na UF; e

VII - registrar, ao final do ciclo de formação, o projeto de pesquisa em formato de Relatório de Caso ou de artigo científico, apontando propostas de aperfeiçoamento da formação continuada e de consolidação da alfabetização das crianças na UF acompanhada.

Parágrafo único. O coordenador de pesquisa terá o suporte de pesquisadores que serão incorporados no projeto de pesquisa aplicado ao PNAIC, com o propósito de contribuir para o alcance das dimensões colocadas neste artigo.

Art. 43. Os pesquisadores terão atribuições de:
I - observar, in loco, as atividades desenvolvidas na amostra definida pelo coordenador de pesquisa;

II - fazer os registros cabíveis, consideradas todas as dimensões indicadas no artigo anterior;

III - sugerir outras dimensões a serem consideradas no trabalho realizado;

IV - elaborar instrumentos para coleta das informações, aprimorando-os no processo em função das circunstâncias e das situações que estão sendo investigadas e vividas; e

V - elaborar relatório para subsidiar o coordenador de pesquisa na consolidação do Relatório de Caso ou artigo científico, registrando, em capítulo específico, a contribuição da experiência para sua formação como pesquisador.

CAPÍTULO V
DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Art. 44. É vedada a participação nos Programas de que trata esta Portaria, de servidores ocupantes de funções de confiança ou cargo em comissão com atribuições de direção no âmbito dos sistemas de ensino.

Art. 45. Fica condição para participação no Programa e percepção de bolsa de manutenção, pelos participantes, de cadastros devidamente atualizados no SisPacto.

Art. 46. A participação, com pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, na formação em serviço, nos encontros presenciais de sua turma junto à instituição formadora e demais eventos relacionados à formação de que trata esta Portaria são requisitos para recebimento da bolsa.

Parágrafo único. A obtenção de avaliação igual ou superior a 7 (sete) é requisito para obtenção de certificação no final da formação.

Art. 47. Ficam revogadas a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, e a Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012.

Art. 48. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer CNE/CLB nº 119/2017, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, que, com fulcro no art. 6º, inciso VIII, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, conhece do recurso para, no mérito, dar-lhe provimento, reformando a decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação - SERES-MEC, expressa na Portaria SERES nº 3, de 5 de janeiro de 2017, para autorizar o funcionamento do curso de Arquitetura e Urbanismo, bacharelado, a ser oferecido pela Faculdade Integrada de Londrina, com sede na Avenida Celso Garcia Cid, nº 1.523, bairro Vila Siam, no município de Londrina, no estado do Paraná, mantida pelo Centro de Ensino Superior de Maringá Ltda. - CUSUMAR, com o número de vagas fixado pela SERES-MEC, conforme consta do Processo 00732.001664/2017-88.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer CNE/CLB nº 166/2017, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, que, com fulcro no artigo 6º, inciso VIII, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, conhece do recurso para, no mérito, dar-lhe provimento, suspendendo os efeitos da decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação - SERES-MEC, expressa na Portaria SERES nº 217, de 23 de junho de 2016, publicada no Diário Oficial da União de 24 de junho de 2016, interposto pela Associação de Ensino Superior de São Roque, para autorizar o funcionamento do curso de Enfermagem, bacharelado, a ser oferecido pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque, localizada na Rua Padre Marçal, nº 30, bairro Centro, município de São Roque, estado de São Paulo, mantida pela Associação de Ensino Superior de São Roque, com sede no mesmo município e estado, com 180 (cento e oitenta) vagas lotais anuais, conforme consta do Processo nº 00732.001653/2017-06 (Registro e-MEC nº 201302664).

MENDONÇA FILHO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS

PORTARIA Nº 1.479, DE 7 DE JULHO DE 2017

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, usando das atribuições conferidas por Decreto de 14 de junho de 2017, publicado no Diário Oficial da União de 16.06.2017, resolve:

I - DELIBERAR competência (a(o) ocupante do cargo de Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação/PROPEP, para praticar os atos administrativos abaixo especificados, com expedição das respectivas portarias e demais documentos, na forma desta Resolução:

Designação de banca de seleção para ingresso de candidatos nos cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado);
Designação de membros dos Comitês Científicos Locais do PIBIC;

Constituição de comissões de sindicâncias e de processos administrativos disciplinares, na forma prevista pelas normas constantes do último considerando desta Portaria.

Expedição de Termo de Outorga e Aceitação de Auxílio, que tenha como outorgante as instituições de fomento à pesquisa e pós-graduação;

Expedição de Carta e Termos de Anuência Institucional, relativos aos projetos de pesquisa e pós-graduação, cuja assinatura ficará condicionada à entrega de 01 (uma) via do correspondente projeto na Secretaria da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Assinatura, em nome da Universidade Federal do Amazonas, dos Termos de Anuência junto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

II - CONFERIR à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PROPEP as seguintes atribuições:
Aguardar, instruir e deliberar sobre os atos elencados no inciso I desta Portaria;

Editar as portarias correspondentes aos atos delegados no inciso I, inserindo nas suas epígrafes a sigla PROPEP (Ex: Portaria/PROPEP Nº 00/0000)

Encaminhar à DIREX a Portaria assinada pelo(a) ocupante do cargo de Pró-Reitor para sua publicação.

Controlar a numeração das portarias da PROPEP, a fim de assegurar a sequência temporal das mesmas, cancelando numeração inutilizada somente mediante justificativa plausível do servidor responsável e após autorização do(a) Pró-Reitor(a);

III - CONFERIR à Diretoria Executiva/DIREX as seguintes atribuições:

Publicar no Boletim Interno da UFAM as portarias devidamente assinadas pelo Pró-Reitor c, se assim o ato requerer, no Diário Oficial da União;

Instituir no seu sistema de controle, arquivo digital para a guarda das respectivas portarias.

IV - ESTABELEÇER como procedimentos para os atos administrativos delegados por esta Portaria, que sejam dirigidos (a(o) Pró-Reitor(a) de Pesquisa e Pós-Graduação e protocolados mediante o SIF.

V - DETERMINAR que o(a) Pró-Reitor(a) de Pesquisa e Pós-Graduação observe e faça observar as exigências procedimentais e normativas necessárias à legalidade dos atos praticados nesta delegação, sob pena de responsabilidade, isolada ou solidária, por atos omissivos ou comissivos na forma da lei.

VI - VEDAR a subdelegação da competência atribuída por esta Portaria.

VII - REVOGAR as disposições em contrário.

SYLVIO MARIO PUGA FERREIRA

SECRETARIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PORTARIA Nº 685, DE 7 DE JULHO DE 2017

O SECRETÁRIO DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, no uso da atribuição que lhe confere o Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017, e tendo em vista o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e suas alterações, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação, e considerando o disposto nos processos e-MEC, listados na planilha anexa, resolve:

Art. 1º Ficam autorizados os cursos superiores de graduação, conforme planilha anexa, ministrados pelas Instituições de Ensino Superior, nos termos do disposto no artigo 35, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

Parágrafo único. As autorizações a que se refere esta Portaria são válidas exclusivamente para os cursos ministrados nos endereços citados na planilha anexa.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

HENRIQUE SARTORI DE ALMEIDA PRADO

ANEXO

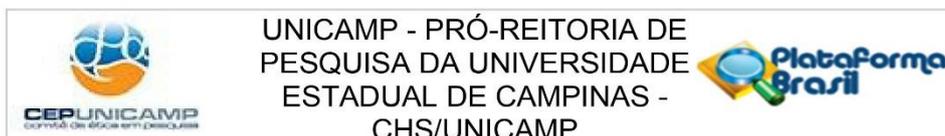
(Autorização de Cursos)

Nº de Ordem	Registro e-MEC nº	Curso	Nº de vagas lotais anuais	Mantida	Mantenedora	Endereço de funcionamento do curso
1.	201332611	ARQUITETURA E URBANISMO (Bacharelado)	100 (cento)	FACULDADE META	UNIAO EDUCACIONAL META LTDA - ME	ESTRADA ALBERTO TORRES, 917 - ATE 799800, CONJUNTO MARIANA, RIO BRANCO/RO
2.	201339554	Ciências Contábeis (Bacharelado)	120 (cento e vinte)	FACULDADE UNICA DE TIMÓTEO	UNICA EDUCACIONAL LTDA	AVENIDA ARI BARROSO, 765, SERENATA, TIMÓTEO/MS
3.	201334647	Serviço Social (Bacharelado)	100 (cento)	FACULDADE MONTES BELOS	CLINIO EDUCACIONAL MONTES BELOS LTDA	AVENIDA HERMOGINES COELHO 140, SETOR UNIVERSITÁRIO, SÃO LUIZ DE MONTES BELOS/GO
4.	201409090	Serviço Social (Bacharelado)	100 (cento)	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MULTIPLO	CLINIO DE ENSINO SUPERIOR MULTIPLO S/C LTDA - IPE	AVENIDA BOA VISTA, 700, PARQUE SÃO FRANCISCO, II - MONTEA
5.	201401161	ODONTOLOGIA (Bacharelado)	120 (cento e vinte)	FACULDADE UNINASSAU ARACAU	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR F DE PESQUISA DELAIBRO GOUVEIA, 800, COROA DO MEIO, ARACAU/SE	QUISA DE SUEGPE LTDA - SUSPE
6.	201403662	PSICOLOGIA (Bacharelado)	80 (oitenta)	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR	CENTRO EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO	AVENIDA XV DE NOVEMBRO, 57, CENTRO, CORNÉLIO PROCOPIO/PR
7.	201404362	GESTÃO PORTUÁRIA (Especialização)	100 (cento)	FACULDADE LA SALLE	SOCIEDADE PORTUÁRIAS	AVENIDA DOM PEDRO I, 151, DOM PEDRO, MANAUS/AM
8.	201409273	GESTÃO PÚBLICA (Especialização)	100 (cento)	FACULDADE UNICA DE TIMÓTEO	UNICA EDUCACIONAL LTDA	AVENIDA ARI BARROSO, 765, SERENATA, TIMÓTEO/MS
9.	201408856	ARQUITETURA E URBANISMO (Bacharelado)	120 (cento e vinte)	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APPLICADAS DE CASCAVEL	UNIAO EDUCACIONAL DE CASCAVEL - UNIVEL LTDA	AVENIDA TOM MUFFATO, 2117, SANTA CRUZ, CASCAVEL/PR
10.	201413233	ENGENHARIA CIVIL (Bacharelado)	70 (setenta)	FACULDADES INTEGRADAS DE PAVOES	CLINIO EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR DE FATOS LTDA	RUA HORÁCIO SÓBRER, S/N, BELO HORIZONTE, PAVOES/PR
11.	201413728	PSICOLOGIA (Bacharelado)	200 (duzentas)	RAIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA	CLINIO DE ENSINO SUPERIOR RAIO LTDA - IPE	AVENIDA ROGACIANO LEITE, 300, SALINAS, FORTEALEZCE
12.	201414305	Serviço Social (Bacharelado)	200 (duzentas)	FACULDADE ESTACIO DE SÃO PEDRO - ESTACIO DE SÃO PEDRO	UNIVEL GESTAO DE EMPREENDIMENTOS EDUCAC E PEDAGOGICAS S/A	AVENIDA GOVERNADOR FLAVIO RIBEIRO COUTINHO, 115, SALA 90, MANAIRA, SÃO PEDRO/SP
13.	201506646	ENGENHARIA CIVIL (Bacharelado)	80 (oitenta)	FACULDADE DE GESTÃO MARCOS	EDUCAC E GESTAO DE EDUCACAO LTDA - ME	RUA PROTÁZIA II, 205, FAROM DAS OLIVEIRAS, SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCHES/MT
14.	201501177	ODONTOLOGIA (Bacharelado)	240 (duzentas e quarenta)	FACULDADES INTEGRADAS DO TAPAJOS	INSTITUTO SANTARENSE DE EDUCACAO SUPERIOR	RUA ROSA VERMELHA, 335, AEROPORTO VEIJO, SANTA REMPÁ
15.	201505982	ENGENHARIA AGRONOMICA (Bacharelado)	50 (cinquenta)	FACULDADE ORGÊNES LESSA	ASSOCIACAO LENOENSE DE EDUCACAO E INVEST	RODOVIA OSNI MALEUS, S/N, KM 108, SÃO JUDAS TABELU, FENÇOS PAULISTAS/SP
16.	201505741	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (Bacharelado)	50 (cinquenta)	FACULDADE DO NORDE GOLAHO	CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DO NORDE GOLAHO LTDA - ME	RUA 06, 21, ESQUINA COM A RUA 01, SETOR LESTE, PORTANGAHO/GO
17.	201506486	NUTRIÇÃO (Bacharelado)	200 (duzentas)	FACULDADE ESTACIO DE SA DE GOLAS	SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO DE SA LTDA	RUA 67-A, 216, QUADRA 140, SETOR FERROVIARIO, GOLAHO/GO
18.	201506580	GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (Especialização)	100 (cento)	FACULDADE FORTUM	FORTUM - EDITORA E TREINAMENTO LTDA	SALA QUADRA 616, MODULO 114, BLOCO B, S/N, 12 SÍT., BRASÍLIA/DF

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticacao.html>, pelo código 00012017071000023

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

Anexo 4 – Autorização Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética de Pesquisa da Unicamp



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Mellina Silva

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 89010618.0.0000.8142

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa: Envio do Relatório Parcial das atividades produzidas no estudo do mestrado.

Data do Envio: 04/02/2019

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.771.738

Apresentação da Notificação:

Trata-se de envio de Relatório Parcial do protocolo de pesquisa intitulado "A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL".

Objetivo da Notificação:

Apresentação do relatório parcial do referido estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Mantidos em relação ao projeto original.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Relatório parcial informou que a pesquisa estava em andamento. Logo, não houve publicação dos resultados até 04/02/2019. Ademais houve geração de dados com 06 participantes de pesquisa. Inicialmente houve dificuldade com adequação de horários.

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.771.738

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para avaliação desta notificação foi analisado o documento anexado "Relatorio_MellinaSilva.pdf".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Relatório parcial do estudo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. Vale lembrar que as pesquisas só podem ser iniciadas a partir da aprovação da pesquisa. Os cronogramas de geração/coleta de dados devem acompanhar os relatórios parcial e final de pesquisa;
2. Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
3. O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável);
4. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa;
5. Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente a cada seis meses após a data do primeiro parecer de aprovação e ao término do estudo;
6. Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), este parecer não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento da emissão deste parecer, as autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	Relatorio_MellinaSilva.pdf	04/02/2019 18:53:49	Mellina Silva	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.771.738

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 13 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Sandra Fernandes Leite
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br