

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Débora Fernanda Camilo Vargas

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Análise da prática docente em uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte

Belo Horizonte

2019

Débora Fernanda Camilo Vargas

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Análise da prática docente em uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Carlos Augusto Novais

Belo Horizonte

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFMG

Vargas, Débora Fernanda Camilo

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
[manuscrito]: Análise da prática docente em uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte / Débora Fernanda Camilo Vargas. - 2019.

70 p.: il.

Orientador: Carlos Augusto Novais.

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Formação de Educadores Para a Educação Básica - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, para obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento.

1.Alfabetização e Letramento. 2.Educação Infantil. 3.Proposições Curriculares. 4.Belo Horizonte. I. Novais, Carlos Augusto. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

Débora Fernanda Camilo Vargas

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Análise da prática docente em uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Carlos Augusto Novais

Aprovado em.

BANCA EXAMINADORA

Carlos Augusto Novais – Faculdade de Educação da UFMG

Viviane de Cássia Maia Trindade – SMED/BH



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEXCENTÉSIMO QUINQUAGÉSIMO QUINTO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Alfabetização e letramento na Educação Infantil: análise da prática docente em uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte”, do(a) aluno(a) **Débora Fernanda Camilo Vargas**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Carlos Augusto Novais. (orientador) e Viviane Cássia Maia Trindade. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Débora Fernanda Camilo Vargas
Débora Fernanda Camilo Vargas

Registro na UFMG: 2018751802

Carlos Augusto Novais
Carlos Augusto Novais
Professor(a) Orientador(a)

Viviane Cássia Maia Trindade
Viviane Cássia Maia Trindade
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

Dedico este trabalho a todos que fizeram parte desta etapa da minha vida. Agradeço a Deus por ter iluminado o meu caminho, aos meus pais Ivanete e José, minhas irmãs Daniele, Denise e Bruna pelo apoio e compreensão pelas horas ausente, aos professores que estão em minha vida por todo o ensinamento e disponibilidade e a todos os meus amigos que me apoiaram ao longo dessa jornada.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as experiências vivenciadas pelo público atendido no ano de 2019 em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte, crianças de 10 meses a 3 anos e 11 meses, sobre a temática alfabetização e letramento. O intuito foi responder se a referida escola alfabetiza ou não na primeira etapa da educação básica, descrevendo quais ações são realizadas e se há consciência ou não dos docentes em relação à proposta pedagógica dos documentos orientadores da rede municipal de ensino. Dessa forma, busca-se esclarecer uma dúvida recorrente entre muitos professores da rede sobre a alfabetização de crianças tão pequenas. Os pressupostos teóricos dessa pesquisa são perpassados pelos estudos realizados por Magda Soares(2010, 2016, 2018), Emília Ferreiro(1987, 2001), Ana Teberosky (1993), Ana Carolina Brandão e Telma Leal (2011) e outros teóricos sobre a aprendizagem e aquisição da língua escrita e da leitura, seus usos e funções sociais. Os recursos metodológicos utilizados foram de caráter qualitativo: a pesquisa bibliográfica, a observação naturalista, um questionário em formulário digital e rodas de conversa com os profissionais da instituição. Conhecer a escola através de um breve histórico, ressaltando os desafios/realidade e os profissionais ali atuantes, assim como as Proposições Curriculares mostrou-se essencial para compreender as práticas realizadas. Na EMEI analisada os professores não encontram respaldo claro nas Proposições Curriculares, porém consideram que, exercendo a premissa de garantir à criança múltiplas experiências e oportunidades nas diversas linguagens exploradas, estão no começo do processo de alfabetização e letramento. A formação continuada através do estudo proposto pelo PNAIC dos cadernos Leitura e escrita na educação infantil do Ceale, mostrou-se essencial no desenvolvimento de atividades voltadas a temática pesquisada. Destacou-se, dentre todas as atividades observadas, a leitura de diversos gêneros e a contação de história. O trabalho realizado com o nome próprio foi relevante nas atividades de alfabetização. Considerando que a criança aprende enquanto vive e que desde a mais tenra idade estamos imersos em um meio social e cultural que está repleto de possibilidades de aprendizagem, a Educação Infantil mostra-se como um dos espaços de vivência das crianças e as ações ali realizadas são, portanto, parte do processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Educação Infantil; Proposições Curriculares.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - UMEI Pilar Olhos D'Água – Fonte: arquivo da escola	17
Figura 2 - imagem ilustrativa inspirada em desenho feito por uma professora para explicar o termo alfabetizar letrando	35
Figura 3 - construção da rotina no quadro - crianças de 3 anos	42
Figura 4 - construção da rotina (desenho, colagem, foto, material concreto) – crianças de 3 anos	42
Figura 5 - roda de música - crianças de 1 ano	43
Figura 6 - caixa musical - usadas em todas as idades	44
Figura 7 - momento cultural - crianças de 1 ano	44
Figura 8 - painel de chamada.....	45
Figura 9 - chamada desafio: encontre seu nome - crianças de 2 anos.....	45
Figura 10 - chamada dado - crianças de 1 ano	45
Figura 11 - atividade com massinha - crianças de 2 anos.....	46
Figura 12 - brincadeiras com jogos de encaixe - crianças de 3 anos	47
Figura 13 - brincadeiras com jogos de encaixe - crianças de 1 ano	47
Figura 14 - brincadeiras de coordenação motora grossa - pulando para frente e para trás – crianças de 2 anos	48
Figura 15 alinhavo com a primeira letra do nome.....	48
Figura 16 - atividade de rasgadura - crianças de 2 anos.....	49
Figura 17 - atividade de colagem - crianças de 3 anos	49
Figura 18 - manuseio de diferentes materiais.....	49
Figura 19 - atividade com macarrão - crianças de 1 ano.....	50
Figura 20 - pintura - crianças de 1 ano.....	50
Figura 21 - montagem do nome na ficha lacunada com letras móveis - criança de 3 anos	51
Figura 22 - cópia do nome utilizando a ficha lacunada – criança de 3 anos	51
Figura 23 - escrita da primeira letra do nome utilizando lousa e giz - criança de 3 anos	51
Figura 24 - atividade reconhecimento da letra do nome - crianças de 2 anos	52
Figura 25 - brincadeira com letras móveis - crianças de 3 anos	53
Figura 26 - bingo das letras utilizando letras móveis - crianças de 3 anos	53

Figura 27 - reconto de história - crianças de 2 anos.....	54
Figura 28 - leitura deleite em sala de aula - crianças de 2 anos compartilhando leitura	54
Figura 29 - contação de história utilizando fantoches - crianças de 1 ano.....	55
Figura 30 - reconto de história em quadrinhos - crianças de 3 anos	55
Figura 31 - reconto de história - crianças de 3 anos.....	55
Figura 32 - hora da história - crianças de 2 anos	56
Figura 33 - contação de história na biblioteca - crianças de 3 anos	57
Figura 34 - cantinho de leitura - crianças de 1 ano.....	58
Figura 35 - construção de receita de omelete - crianças de 2 anos.....	59
Figura 36 -roda de conversa sobre a sacola literária - crianças de 2 anos	60
Figura 37- manuseando o giz de cera, registro de atividade - crianças de 1 ano	61
Figura 38- registro do lanche do dia - crianças de 2 anos	61
Figura 39- escrita para mural sobre a dengue - criança de 3 anos.....	61
Figura 40 - construção de mural - crianças de 1 ano.....	62
Figura 41- trabalho com o gênero textual carta através do livro O Carteiro Chegou - criança de 3 anos.....	62
Figura 42- pesquisa na internet - crianças de 2 anos.....	63
Figura 43- pesquisa sobre a família - crianças de 2 anos	63
Figura 44- registro no quadro: lista do banho dos alunos e lembretes anotados no quadro.....	64
Figura 45 - explorando cartazes - crianças de 1 ano.....	64
Figura 46 - explorando mural sobre a dengue - crianças de 3 anos	65
Figura 47 - cartaz de aniversariantes	65
Figura 48 - apresentação para a comunidade - contação de histórias	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ABORDAGEM E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	14
2- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PILAR OLHOS D'ÁGUA - HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	17
2.1- EMEI PILAR OLHOS D'ÁGUA – DESAFIOS E REALIDADE.....	20
3- AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE.....	22
3.1- PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: VOLUME 1 – FUNDAMENTOS	23
3.2- PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: VOLUME 2 – EIXOS ESTRUTURADORES.....	24
3.3- PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: VOLUME 3 – LINGUAGENS.....	27
3.4- AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DESAFIOS DA PRÁTICA.....	27
4- ANÁLISANDO DADOS, REFLETINDO E CONSTRUÍNDOSABERES: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	29
4.1- O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
4.2- PROFESSORES X PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO X PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EMEI PILAR OLHOS D'ÁGUA.....	33
4.2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: OS CADERNOS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
4.3 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	40
4.3.1 LISTA DE ATIVIDADES.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

Em minha curta trajetória como educadora, três anos atuando como professora da educação infantil pela prefeitura de Belo Horizonte e dois anos como coordenação pedagógica da mesma escola em que iniciei na minha carreira, estive em contato com inúmeros profissionais com diversas formações, tempo de profissão e período de atuação na área da Educação Infantil. Em momentos de formação ou conversas entre professores, quando levantada a questão “Alfabetizamos ou não na Educação Infantil?”, um sentimento de dúvida pairava no ar. Essa inquietação ia além e, muitas vezes, surgiam perguntas como: Podemos? Devemos? Como fazer com crianças tão pequenas?

Falar sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil, é, muitas vezes, um momento acalorado entre os profissionais que atuam nessa área. No cotidiano dessa etapa da educação básica, os diferentes posicionamentos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nos primeiros anos da criança, mostram-se determinantes para a prática pedagógica dos professores, independente da região na qual a escola esteja localizada.

Isso é percebido, por exemplo, na recorrência de monografias, dissertações e teses sobre o assunto. Em 2010, Andréa Efigênia Alves Coelho de Jesus trouxe a discussão sobre “A importância de práticas de leitura e escrita da educação infantil para a continuidade do processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental”. Ana de Fátima Assunção, em 2012, traz a “Educação infantil, alfabetização e letramento: adequação e possibilidades”, como título de pesquisa. Já em 2015, Alessandra Cristina Polazzi de Moura fez contribuições com a discussão sobre “A fronteira da leitura e da escrita na Educação Infantil”. Em 2017, Fernanda Cecilia Farias de Ávilatraz “Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEI’s do município de Belo Horizonte”. No mesmo ano Tanília Rafaela de Lima escreveu: Letramento e alfabetização na educação infantil: um debate sobre a apropriação do sistema da escrita.

Esses são apenas alguns exemplos encontrados em um banco de dados da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, ainda hoje, no Laseb, dentro do curso de Processos de Alfabetização e Letramento, que conta com a presença de

vários profissionais que atuam na Educação Infantil, esse tema se faz presente. Junto com esta pesquisa, outras duas do mesmo curso buscam de alguma forma explicitar as práticas alfabetizadoras que ocorrem nas EMEI's. No pouco tempo de carreira que possuo, esse tema mostrou-se fonte de curiosidade e motivação de pesquisa. Mais ainda quando esses debates eram confrontados com a diversidade de práticas observadas no meu dia a dia, realizadas pelos meus colegas de profissão.

Diante das respostas múltiplas para o assunto e para a minha observação das práticas propostas pelos profissionais que me rodeavam, pairava a insistente dúvida: a postura por mim adotada e as práticas que realizo como professora da Educação Infantil, fruto dos meus estudos e vivências, ajudam as crianças a serem alfabetizadas? Tudo isso me impulsionou a buscar mais conhecimento sobre a temática e, por isso, a escolha pelo curso Processos de Alfabetização e Letramento da especialização Lato Sensu em Educação Básica (Laseb) fez-se tão pertinente. Essas inquietações se tornaram norteadoras e foco da minha pesquisa.

Nesse contexto busquei aprofundar o olhar sobre a alfabetização e letramento na Educação Infantil, mais especificamente na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pilar Olhos D'Água. A intenção foi analisar as experiências vivenciadas pelo público atendido no ano de 2019, crianças de 10 meses a 3 anos e 11 meses, sobre a temática principal do curso e tendo em vista a consciência ou não dos profissionais atuantes em tal local sobre o assunto e sua relação com a proposta pedagógica dos documentos orientadores da rede Municipal de ensino de Belo Horizonte. O intuito foi responder se a referida escola alfabetiza ou não na primeira etapa da educação básica e em que condições.

Para isso, três aspectos se tornaram fundamentais ao longo dessa pesquisa. Inicialmente, o estudo e aprofundamento do conhecimento sobre alfabetização e letramento: os pressupostos teóricos, suas implicações e aplicações. Posteriormente, conhecer melhor o grupo de professores da EMEI Pilar Olhos D'Água, suas práticas e saberes sobre o tema e concomitantemente, analisar a proposta pedagógica para Educação Infantil contida nas Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte, documento oficial da rede de ensino do município.

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa são perpassados pelos estudos realizados sobre as contribuições de Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky,

Ana Carolina Brandão, Telma Leal e outros teóricos sobre a aprendizagem e aquisição da língua escrita e da leitura, seus usos e funções sociais. Refletindo sobre os estudos propostos no curso do Laseb, para este trabalho específico, prepondera a abordagem trazida por Magda Soares sobre a alfabetização e letramento, uma vez que dialoga diretamente com a prática observada. Ao longo deste trabalho serão elucidados os conceitos dos termos em questão problematizados por esta autora.

Atuando como coordenadora pedagógica da escola, tive contato direto e diário com todos os professores da instituição, assim como seus planejamentos e acesso às salas de aula. Semanalmente eram realizados encontros para estudo e discussões sobre a prática pedagógica do grupo, assim como repasse de formações oportunizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Esses momentos tornaram-se oportunos para melhor abordagem da temática pesquisada, sondagem de conceitos e observação dos planejamentos do corpo docente da instituição.

Para constatar se essas práticas estavam consonantes com a proposta político-pedagógica do município de Belo Horizonte, fez necessária a leitura atenta dos documentos orientadores dessa rede de ensino: As Proposições Curriculares para a Educação infantil. Este documento é composto de três volumes: Volume 1: Fundamentos – Concepções e diretrizes da Política Municipal de Educação Infantil; Volume 2: Eixos Estruturadores – Identificação, conceituação e articulação dos eixos estruturadores das Proposições Curriculares e Volume 3: Linguagens – Identificação, conceituação e articulação das linguagens das Proposições Curriculares. Até o ano de 2019, o terceiro volume das proposições ainda não havia sido lançado. Por isso a análise proposta se deu em torno dos volumes 1, 2 e do Caderno: Avaliação na Educação Infantil – desafios da prática, também parte da proposta político-pedagógica e principais documentos disponíveis para os profissionais da Prefeitura de Belo Horizonte.

Assim pautou-se esse texto: na interlocução desses três aspectos fundamentais; na relação entre teoria e prática, tendo como campo de pesquisa a EMEI Pilar Olhos D'Água e como sujeitos, os docentes que ali atuam. Para isso foram usadas estratégias diversas, como: leitura das Proposições Curriculares, aplicação de questionário para os professores, observação de práticas e vivências nos diversos espaços da escola, análise de planejamentos dos docentes e roda de conversa em grupo. Como resultado do trabalho de investigação teórica e prática, reflexões sobre

o trabalho de alfabetização e letramento foram levantadas e uma lista de atividades e experiências realizadas naquele espaço foi compilada.

Iniciaremos com uma reflexão sobre a temática levantada, os aspectos metodológicos desta pesquisa, um breve histórico da escola em questão, ressaltando seus desafios e realidade. Conhecer esse espaço e o grupo de professores mostrou-se essencial para compreender as práticas ali realizadas. Logo após, uma concisa apresentação dos volumes das Proposições Curriculares para a Educação Infantil e as considerações relevantes sobre o tema alfabetização e letramento. Na sequência apresentam-se as análises feitas, as reflexões, a lista de atividades e as considerações finais.

Busca-se aqui, por tanto, trazer mais luz a essa polêmica que se perpetua entre os professores da Educação Infantil: alfabetizamos ou não as crianças que frequentam a Educação Infantil?

1- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ABORDAGEM E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa por permitir uma análise mais aprofundada das práticas realizadas pelos docentes da EMEI Pilar Olhos D'água sobre os processos de alfabetização e letramento. Uma pesquisa qualitativa permite, segundo Eiterer e Medeiros (2010, p.13) “adentrar as informações, interpretar significados, narrar situações, descrever processos culturais e/ou institucionais”, sendo possível dessa forma “conhecer, de modo mais aprofundado, uma determinada população ou parcela dela”. Com isso, torna-se plausível responder se a referida escola alfabetiza ou não em que condições. Ao levantar essas questões, importantes reflexões poderão ser realizadas sobre a realidade do local investigado.

Além de seu caráter qualitativo, esta pesquisa ainda pode ser classificada como descritiva quanto aos seus objetivos, pois como afirmam Eiterer e Medeiros (2010, p.11) busca “investigar um grupo ou um fenômeno, descrevendo suas características ou identificando relações entre variáveis”. Busquei no corpo docente da instituição a consciência sobre as práticas de alfabetização em crianças tão pequenas em relação aos documentos oficiais dos municípios, descrevendo quais ações são realizados por eles. Dos meses de fevereiro a agosto, diversos instrumentos/procedimentos de coleta de dados foram utilizados para buscar essas respostas. Foram eles: a pesquisa bibliográfica, que “mobiliza procedimentos essencialmente documentais de coleta de dados, restringindo-se a buscar as informações em textos de diferentes naturezas” (EITERER, MEDEIROS; 2010, p.12). Autores como Magda Soares e Ana Teberoski destacaram-se por tratarem da questão de alfabetização, letramento e a infância. Ana Carolina Brandão e Telma Leal por suas contribuições a cerca dessas questões na educação infantil.

Ao longo de 6 meses foram observados o dia a dia, algumas aulas e eventos da escola em busca de práticas alfabetizadoras e de letramento. A observação “é um procedimento que possibilita ao pesquisador um significativo contato com as situações no próprio contexto em que elas ocorrem, enquanto ocorrem” (EITERER, MEDEIROS, 2010, p.27). Adotou-se aqui a observação naturalista, que segundo Vianna (2007, p.48) “não procura manipular, modificar ou

mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes. Há observação e registro do que realmente acontece”. Como forma de registro foi adotado o uso de um caderno de notas ou diário de pesquisa, onde foram feitas anotações sobre os momentos vividos. Gibbs (p.45, 2009) explicita que esse instrumento muito usado por pesquisadores serve para registro de “ideias, discussões com colegas, noções sobre o próprio processo de pesquisa e qualquer outra informação pertinente ao processo como um todo”.

Foi usado também um questionário em formulário digital disponibilizado a todos os professores da instituição contendo perguntas fechadas e abertas, elaboradas com o intuito de conhecer melhor os profissionais que ali atuam: suas trajetórias na Educação Infantil, na escola, conceitos e conhecimentos acerca das Proposições Curriculares da Educação Infantil do município de Belo Horizonte.

Um questionário caracteriza-se, basicamente, por um conjunto de questões elaboradas em função dos objetivos da pesquisa e dispostas em uma sequência predefinida, em formulário impresso ou digital. Normalmente, em cada questão, são dispostas alternativas de respostas que o respondente deverá escolher, de acordo com a que melhor corresponda à sua opinião. Desse modo, por meio de um questionário, um estudo trata a todos igualmente...(EITERER, MEDEIROS, 2010, p.23)

Esse questionário mostrou-se importante para conhecer o corpo docente da instituição, mas também limitante quanto a percepção de pontos importantes da pesquisa. Percebeu-se muitas respostas “prontas”, moldadas ao propósito da pesquisa e um pouco distante do que se encontrava em relatos e diálogos do cotidiano. Por isso foram realizadas rodas de conversa com os profissionais afim de esclarecer algumas dúvidas. Destaco aqui que essas rodas de conversa foram realizadas com grupos de 4 a 8 professores, em momentos livres de reuniões pedagógicas. Cada grupo foi naturalmente formado pela dinâmica da organização dos horários da escola, sendo um agrupamento de professores que atendiam crianças da mesma faixa etária. Com duração de 30 a 40 minutos, nesses encontros eram abordados temas que surgiam da observação da prática dos docentes ali presentes e reminiscências do questionário aplicado.

Esses momentos muitos se assemelhavam a grupos focais, como vemos em Grupos focais de Rosaline Barbour (2009), pela: interação dos participantes entre si e não somente com o “entrevistador”, garantia de que “os participantes tenham o

suficiente em comum entre si, de modo que discussão pareça apropriada, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate” (BARBOUR,p.21, 2009) e como reafirma Dal’igna (2009) pela “discussão focada em tópicos específicos”. Em contraponto, os registros desses momentos foram feitos por uma única pessoa e por meio de anotações pertinentes no caderno de notas mantido ao longo desses encontros.

Por fim, usou-se também a pesquisa documental como instrumento de coleta de dados. Uma vez que se mostrou importante, “cruzar registros presentes nos documentos com dados coletados em entrevistas, questionários e observações...” (EITERER, MEDEIROS, 2010, p.29). Foram revisados o Projeto Político Pedagógico da instituição e os planejamentos semanais dos professores, onde procurou-se por atividades e ações desenvolvidas em que questões sobre alfabetização e letramento apareciam.

Adotar essa metodologia só foi possível por, atualmente, estar na coordenação pedagógica da escola. Dessa forma a organização e os procedimentos metodológicos da pesquisa puderam ser adequados aos tempos e dinâmicas já comumente estabelecidos na instituição. Estar nesta função também facilitou a comunicação com todo corpo docente, acesso à documentação da escola e planejamentos. Assim buscou-se as informações pertinentes para elaboração desta pesquisa.

2- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PILAR OLHOS D'ÁGUA - HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



Figura 1 - UMEI Pilar Olhos D'Água – Fonte: arquivo da escola

A Unidade Municipal de Educação Infantil Pilar Olhos D'Água, inaugurada no ano de 2005, está localizada na regional Barreiro, na Avenida Sigmund Weiss, nº 25, bairro Pilar. Atendendo a moradores dos bairros Pilar, Olhos D'Água e vilas que surgiram após invasão de terrenos vagos região. Sua construção deu-se a partir da necessidade da comunidade em ter uma instituição educativa que atendesse as crianças de 0 a 5 anos da comunidade. Fruto do voto da população sobre os recursos do Orçamento Participativo¹ da Prefeitura de Belo Horizonte em 2001/2002, inicialmente essa obra foi planejada como uma creche, mas sua conclusão veio de encontro à política de Educação Infantil do município, lei Nº 8.679 de 11 de novembro de 2003, onde em seu Artigo 1º

Ficam criadas as unidades municipais de educação infantil, com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade, na forma dos arts. 29 e 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do § 1º do art.

¹https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/governo/documentos/3_empreendimentos_op_supap.pdf

Dessa forma, a Unidade Municipal de Educação Infantil Pilar Olhos D'Água teve seu início atendendo a crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, contando com 5 salas (uma delas berçário), refeitório, pátio e área de brincar, acolhendo um número limitado de crianças. Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), finalizado no ano de 2015, ficou evidenciado a necessidade da comunidade em ter um lugar em que as crianças pequenas estivessem protegidas e sendo cuidadas, uma vez que a maioria são oriundas de famílias simples, que trabalham em comércios, indústrias, como empregados domésticos nos condomínios fechados da região ou em empregos informais.

A instituição esteve vinculada a Escola Municipal Pedro Nava, que proporcionou apoio administrativo e financeiro e sua organização didático-pedagógica foi semelhante à escola polo. Tendo como objetivo principal “oferecer à comunidade Ensino Infantil de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade” (PPP, p.15, 2016), ao longo dos anos foi constatado a necessidade de ampliação devido ao déficit de vagas e o ingresso, cada vez maior, de estudantes a partir de ordem judicial (medida protetiva) na escola.

Por não possuir espaço físico para ampliação, foram alugadas duas casas ao lado, para que assim fosse atendida a demanda da região. Diversas reformas foram realizadas a partir da necessidade de acolher novas crianças e em 2013, uma inundação mostrou que mais adequações da estrutura seriam necessárias para pleno funcionamento da instituição. Todas essas transformações foram pensadas para o bem-estar dos discentes ali atendidos.

Em dez anos, (da inauguração à finalização do PPP), pouco foram os avanços decorrentes da luta da comunidade para estruturação da escola.

As lideranças do bairro não são atuantes na luta pela melhoria dos serviços básicos de saúde, de infraestrutura e de segurança, prevalecendo assim um quadro de atendimentos e serviços ausentes ou precários para a comunidade (PPP, 2016, p. 7)

Ao longo dos anos houveram poucos debates envolvendo a comunidade e prefeitura sobre a reconstrução da escola em outro espaço. Ações contínuas foram propostas pela Gestão para melhoria da escola e sensibilização da comunidade, porém com pouco efeito.

Com uma perspectiva pedagógica baseada fundamentalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nas Proposições Curriculares da prefeitura de Belo Horizonte e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a ação pedagógica focada nas dimensões do cuidar e educar traz as múltiplas linguagens como modalidades de expressão comunicativa e interacional. Explicita ainda o brincar como ação privilegiada e o trabalho equilibrado entre as linguagens corporal; plásticas e visuais; matemática; oral e escrita; musical; natureza, cultura e sociedade; e digital. A avaliação deste documento é tida como uma maneira de observar o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a adequação das propostas feitas pelo professor a realidade de cada um.

Neste documento fica pontuado que no ano de 2015 a escola atendia cerca de 350 crianças em 14 salas, em horários parcial e integral, distribuídas pelo prédio principal e anexos. Seis salas atendiam 86 crianças de zero a dois anos em horário integral, oito salas atendiam em horário parcial no turno da manhã, 161 estudantes e no turno da tarde mais 103 crianças em sete turmas. É preciso ressaltar que parte dos espaços disponíveis na escola são adaptados. Por exemplo, nos anexos incorporados a escola o tamanho das salas tem consideravelmente menor do que o padrão adotado pela rede, comportando em alguns casos, 9 crianças. O número de criança das salas que atendiam no ano de 2015, era maior que o que a estrutura da mesma permitia, porém dentro dos limites apontados pela SMED.

O quadro de profissionais era composto por 61 profissionais, além de 02 auxiliares de secretaria, 01 vice-diretora, 02 coordenadoras por turno e 02 professoras em reabilitação funcional. Contava-se ainda com 05 auxiliares de limpeza, 05 cantineiras, 05 auxiliares de apoio a inclusão, 07 apoios de salas, 02 porteiros e 02 vigias. Com a nova gestão iniciada em 2015 e novas propostas de trabalho indicadas pela SMED, aos poucos o fluxo de alunos e professores, e a organização dos espaços foram sendo adequados ao que é comportado pelo espaço físico da instituição.

Nos últimos 4 anos foram criados espaços como sala de jogos, sala de artes, a Biblioteca Fábrica de Letrinhas, sala de experimentos, sala do faz de conta, sala de professores e uma sala de lanches para os professores. Em 18 de setembro de 2018, a lei nº 11.132, “estabelece a autonomia das Unidades Municipais de

Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis”.

2.1- EMEI Pilar Olhos D'água – desafios e realidade

Desde sua inauguração a instituição tem enfrentado problemas de diversas vertentes em seu cotidiano. Ao longo dos anos a EMEI foi palco de diversas reformas em sua estrutura buscando adequar-se a proposta da rede de ensino da PBH e a crescente demanda por vagas. As casas alugadas foram adaptadas e salas de aulas criadas para receber novos e pequenos estudantes. Os espaços externos foram modificados para acomodar o fluxo crescente de crianças, assim como foi necessário adquirir mais bens como brinquedos e material pedagógico para o trabalho dos docentes.

Apesar das reformas, transformações e organização do espaço da escola, esta muito se difere de outras escolas de Educação Infantil da cidade e isto se mostra até hoje como um fator desafiador da prática pedagógica. Em muitos momentos e vivências mostra-se complicado lidar as limitações causadas pela falta de estrutura em alguns espaços, ainda mais se pensarmos na idade do público atendido.

Outra dificuldade enfrentada pela instituição é seu quadro de funcionários – mais propriamente dito, de professores. Por estar situada em uma região de difícil acesso, o bairro Pilar fica entre duas BR's: 040 (saída para o Rio de Janeiro) e 262 (saída para Vitória e Anel Rodoviário), e por estar relativamente longe do centro de sua regional, a rotatividade de profissionais na escola é grande, sendo difícil a efetivação nos cargos vagos do quadro de professores.

Do ano da finalização do Projeto Político Pedagógico da escola, até o ano atual, 2019, a quantidade de professores que passaram pela escola foi grande. Permanecem somente 11 professores (06 em sala de aula), dos 61 que compunham o corpo docente da escola. Foram realizadas diversas transferências, algumas exonerações e novos profissionais chegaram à instituição durante esses quatro anos. Atualmente o quadro de professores da escola conta 38 cargos, sendo que 30 estão lotados e oito ainda estão vagos. O corpo docente vem ao longo dos anos se adaptando a realidade que enfrenta, e por diversas vezes fez-se necessário revisar conceitos e ações antes consolidadas.

Essa mudança constante dos docentes, mais a falta de segurança pública, de acessibilidade para as crianças com deficiência e maior participação política das famílias dos estudantes da escola também se mostram fatores desafiantes para a consolidação da ação pedagógica da instituição.

3- AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE

Construída a partir da necessidade de melhoria da qualidade do atendimento educacional da cidade de Belo Horizonte, uma vez que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, consistia em uma política desenvolvida no campo da assistência social, em creches comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais e pouco inserida nas políticas educacionais do município, As Proposições Curriculares para a Educação Infantil contou com a participação de mais de 2.300 profissionais em seu desenvolvimento.

Sua primeira versão, lançada em 2009, continha um texto base que serviu de subsidio para o trabalho dos profissionais da educação atuantes na época. Com o intuito de aprimorar as práticas pedagógicas e efetivar o atendimento de qualidade para as crianças, novas discussões, colaborações e a revisão do texto culminaram na produção deste documento que contribui para a formação dos professores que ingressam nessa rede de ensino, assim como serve como base para a construção do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino.

Dividida em três volumes: Volume 1: Fundamentos; Volume 2: Eixos Estruturadores e Volume 3: Linguagens, conta ainda com o caderno: Avaliação na Educação Infantil – desafios da prática. Todos eles nos levam a reflexão sobre a natureza do trabalho com Educação Infantil, seus desafios e implicações. Dentro da premissa: educar cuidando e cuidar educando, as reflexões aqui contidas colocam a criança como protagonista da ação educativa nas escolas e traz à tona a falta de clareza da função educativa da Educação Infantil perante a sociedade. Esses cadernos ainda discutem a busca pela promoção do desenvolvimento integral da criança, em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional e social, considerando a pluralidade cultural do mundo.

Essa coletânea de publicações são documentos orientadores para elaboração de um currículo e estabelece o que é essencial para ser desenvolvido, aprendido e vivenciado pelas crianças de 0 a 5 anos. São propostas curriculares para a educação nas escolas da rede Municipal, que devem ser adequadas a realidade de

cada instituição considerando entre vários fatores, a comunidade em que está inserida.

A seguir, serão apresentados cada caderno e uma explicação em linhas gerais do seu conteúdo, ressaltando conceitos importantes para essa pesquisa.

3.1- Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Volume 1 – Fundamentos

O primeiro volume das Proposições Curriculares para a Educação Infantil aborda inicialmente o histórico da Educação Infantil no mundo, no Brasil e em Belo Horizonte. De caráter assistencialista, o início da Educação Infantil no município aconteceu nas creches comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais, lugares que atendiam as famílias que precisavam buscar no mercado de trabalho seu sustento. A partir da década de 90 surgiram ações políticas que buscavam a melhoria de condições para atendimento e a implantação diretrizes para Educação Infantil. Com a Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96, que coloca a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, diversas estratégias começaram a ser lançadas com o intuito de garantir melhoria no atendimento as crianças de 0 a 6 anos. Da construção e/ou revisão dos PPP's a construção e criação das UMEIS, as políticas públicas de Belo Horizonte visavam o atendimento com qualidade da crescente demanda para Educação Infantil.

Esse documento traz como compreende o currículo e as concepções que o sustentam. As Proposições Curriculares para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2014) entende a criança sujeito competente e de direitos, que é o

[...] centro do processo educativo. [...] que estabelece interações com o mundo (cultura-sociedade-natureza) desde que nasce, interrogando-o, investigando-o, buscando conhecê-lo e tendo no brincar sua principal forma de compreensão e manifestação no mundo (BELO HORIZONTE, 2014, p.47).

Aqui a criança é entendida como sujeito de ação, que cria e recria o mundo a partir da sua realidade, trazendo significado ao seu cotidiano a partir das experiências que vivencia. Aspectos como a valorização da diversidade são considerados e colocados em pauta para reflexão sobre sua importância na construção da identidade, através de aspectos culturais, étnicos, religiosos (ou de outras espécies) de cada indivíduo. A reflexão sobre a igualdade étnico-racial e a

inclusão da criança com deficiência, são promovidas visando combate ao racismo e a discriminação.

Fica explícito neste primeiro volume as intenções educativas do município:

- A construção da autonomia do (a) estudante;
- A construção de conhecimentos que favoreçam a participação da vida social e interação ativa com o meio físico e social;
- O tratamento da informação e expressão por meio de múltiplas linguagens e tecnologias.

E também o conceito de habilidade na formação e desenvolvimento das crianças. Coloca ainda a organização da Educação Infantil em ciclos: pontuando as especificidades, potencialidades, semelhanças e diferenças das crianças em cada um. A importância da interação com a comunidade/família e a organização dos espaços, tempos e materiais para realização de práticas pedagógicas significativas, enriquecedoras, que contribuam efetivamente no cotidiano escolar. Traz ainda a importância de se pensar nos saberes e fazeres do professor na construção de um currículo para infância, tais como as principais linguagens pelas quais as crianças se comunicam e a reflexão sobre as práticas limitantes de alguns profissionais assim como as possibilidades e elementos para uma nova prática pedagógica.

3.2- Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Volume 2 – Eixos Estruturadores

O segundo volume das Proposições Curriculares apresenta a proposta de trabalho da rede municipal de ensino baseada em três eixos que sustentam os processos educativos: as interações, o brincar e a cultura-sociedade-natureza. “A compreensão dos eixos deve se dar considerando a inter-relação contínua entre eles [...] cada eixo se constitui na relação com os demais [...] eles são “parte” e “todo” simultaneamente” (BELO HORIZONTE, 2015, p.17). Devendo ser considerados, portanto, indissociáveis, interdependentes e dinâmicos.

Em seguida nos é apresentado cada eixo estruturador. O primeiro estabelece as interações como características e necessidade humana. É a partir delas que construímos nossa identidade, que conhecemos o mundo em que vivemos e aprendemos a agir em sociedade. E a escola é fundamental nesses processos, ao garantir que as crianças vivenciem experiências de sua e de outras culturas,

possibilitando o “alargamento de sua compreensão acerca do mundo e tudo o que o compõe” (BELO HORIZONTE, 2015, p.27). Destaco aqui a relevância do trabalho com o nome na construção da identidade e a discussão de gênero proposta aos professores, colocando-os no papel de problematizadores dos padrões sociais.

Dentro desse eixo, são tratados temas como: rodas de conversa, combinados e regras, sanções, organização de sala de aula e de materiais, a importância da rotina e horários para as crianças da Educação Infantil. Pontua ainda a importância de a organização do trabalho pedagógico do professor/educador estar pautada no respeito a criança como sujeito social e de direitos, criando oportunidades significativas de interação com outras crianças, adultos, objetos e artefatos culturais. Destaque ainda para a necessidade de observação constante do grupo por parte do professor, pois é a partir dessas observações que serão planejadas as atividades, materiais, registros, recursos e estratégias.

Ter as interações como eixo estruturador da prática pedagógica pressupõe estar-se atento a todas as implicações de cada ação, cada fala, cada olhar, cada experiência vivenciada pelas crianças e também pelos adultos, é compreender que o ser humano forma-se de forma contínua e ininterruptamente por meio das interações consigo, com as outras pessoas, com as outras culturas, enfim, com os infinitos componentes do mundo. (BELO HORIZONTE, 2015, p.62)

O segundo eixo – O brincar vem trazendo a discussão sobre termos como jogo, brincadeira, ludicidade, explicitando o brincar como uma atividade voluntária, que tem fim em si mesma, ou seja, o sentido do brincar é sua experimentação e não a busca por resultados.

[...] se configura como uma das estratégias que a espécie humana realiza para conseguir se apropriar dos saberes sociais e culturais que são próprios do seu modo de vida, ao seu desenvolvimento e plena inserção e atuação no mundo. [...]brincar, portanto, é um modo de se construir conhecimentos sociais. (BELO HORIZONTE, 2015, p.68-69)

O professor é chamado aqui para refletir sobre as concepções de infância e de brincar, sobre temas como: oportunidade, exclusão, conflitos, violência, sexualidade e sobre sua responsabilidade ao planejar e propor tais momentos. Cabe aos profissionais a escuta e o olhar atentos as interações promovidas durante esses momentos para intervir em situações de conflitos, de exclusão, etc; afim evitar situações discriminatórias. A proposta é possibilitar as crianças vivências onde

experimentem sentimentos como solidariedade, liberdade, equidade, cooperação; que elas usem o brincar como forma de entender o mundo e si mesmo, ressignificando seu papel no grupo onde está inserida.

É reafirmado ainda a concepção do brincar como cultura e a postura do professor diante desses momentos, trazendo o brincar para a centralidade do processo educativo, como “elemento estruturador de vivências que ampliam e favorecem o desenvolvimento humano integral” (BELO HORIZONTE, 2015, p.100).

O terceiro e último eixo – a cultura-sociedade-natureza, mostra-se o mais complexo, tornando-se segundo as próprias proposições, tarefa quase impossível defini-lo. Trata-se de refletir o mundo: as relações entre os seres; de valores e hábitos a objetos e ciência; de sentimentos e religião a chuva e morte; trata de refletir passado, presente e futuro. “Este eixo, portanto, diz respeito àquilo que caracteriza os modos de ser dos humanos e suas inter-relações no mundo e com o mundo” (BELO HORIZONTE, 2015, p.112).

As discussões aqui giram em torno de cada termo: cultura, sociedade e natureza mais de forma relacional e intercambiável. Temas como multiculturalismo, ecologia, cuidados, consumismo, currículo oculto são tratados aqui para contribuir e promover a construção de currículo que efetive a realização de experiências educativas significativas. A diferença se faz na postura do profissional ao lidar com as infinitas possibilidades que o trabalho pedagógico planejado e bem estruturado pode promover para as crianças, tendo a diversidade e respeito como premissa, afim de que esse processo ajude as crianças a serem o melhor que puderem para elas mesmas e para o mundo.

Para finalizar, esse volume traz o trabalho com o desenvolvimento de habilidades e o planejamento de experiências educativas em consonância com essas habilidades, como dois desafios a serem vencidos pelos professores. É necessário que cada criança se torne foco do processo educativo, e que a observação e avaliação constante sejam fundamentais no processo de construção da prática pedagógica. Dessa forma o professor poderá propor experiências e mediações de qualidade.

Aqui também encontramos um quadro de habilidades a serem desenvolvidas com as crianças. São divididas em possíveis manifestações por ciclo de idade e traz ainda algumas atividades/experiências relacionadas a elas. São contempladas as intencionalidades educativas I e II.

3.3- Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Volume 3 – Linguagens

O terceiro volume das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, até o corrente ano - 2019, não foi lançado. A proposta era tratar nesse caderno da terceira intencionalidade educativa: o tratamento da informação e expressão por meio de múltiplas linguagens e tecnologias e seus desdobramentos. Sua publicação foi adiada diversas vezes e atualmente sofre revisões de texto, conteúdo e estrutura em detrimento das diretrizes lançadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, lançada em 2017.

3.4- Avaliação na Educação Infantil – Desafios da Prática

Em 2016, é lançado o Caderno Avaliação na Educação Infantil - Desafios da prática, que se propõe a abordar esse tema tão complexo e polêmico, que desde os estudos para elaboração das Proposições Curriculares era profundamente discutido por desafiar a prática dos professores da rede. Inicialmente abordando a temática: o que é avaliar traz discussões sobre a diversidade, subjetividade e contexto nos processos de avaliação. Fazendo um panorama geral da avaliação nos ambientes educacionais ao longo dos anos, geralmente desvinculada das práticas cotidianas e com caráter quantitativo, muitas vezes assumia

o papel de classificar estabelecendo, a partir dos testes e provas, aqueles que sabem ou não. Prioritariamente, voltava-se para habilidades de memorização e de conceituação, desconsiderando habilidades sociais, de auto-organização, de relacionamento interpessoal, autonomia e tantas outras. (BELO HORIZONTE, 2016, p. 15)

A avaliação foi assim se tornando um instrumento segregador e discriminatório que ditava o sucesso ou insucesso na trajetória escolar e social do estudante. Esse conceito de avaliar vem sendo discutido e avanços consideráveis foram mudando seu conceito. “A avaliação passa a ser fonte e alimentação do fazer educacional nas instituições de Educação Infantil” (BELO HORIZONTE, 2016, p.25).

Planejamento, mediação, observação, registro e reflexão constituem-se em componentes da prática educativa ao mesmo tempo em que se

constituem em componentes do processo de avaliação. Eles possibilitam que os professores e educadores evidenciem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (BELO HORIZONTE, 2016, p.26)

Em seguida são explicitados conceitos de planejamento, observação, registro e reflexão. No campo do registro são detalhados os tipos de registro usados, tanto individuais e coletivos, com exemplos e explicações conceituais, fotos e modelos. Destaque para relatório descritivo individual e o uso do portfólio como instrumentos de avaliação principal na Educação Infantil. São encontradas aqui orientações para construção de cada um, com apontamentos para reflexão do professor.

Em seguida são discutidas possibilidades de ações a serem realizadas pelo professor para potencializar o protagonismo da criança nos processos avaliativos, a importância da escuta ativa e autoavaliação. Traz ainda um tópico destacando a importância da participação da família, como forma de conduzir de maneira assertiva, encaminhamentos e intervenções das crianças.

Finaliza com uma reflexão sobre a relação da avaliação na educação infantil não ser focada nos resultados, mas na manutenção de propostas consistentes, colaborativas, responsáveis e democráticas ali desenvolvidas. Que somente são conquistadas através do estudo e do diálogo.

4- ANÁLISANDO DADOS, REFLETINDO E CONSTRUÍNDOS SABERES: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Minhas observações da prática cotidiana da escola trazem muitos paralelos com o texto: O espaço da leitura e escrita na educação pré-escolar da Emília Ferreiro, em seu livro Reflexões sobre alfabetização (2001) e com Magda Soares em: O tempo da alfabetização, encontrado em Alfabetização: a questão dos métodos (2018). Magda Soares assim como Emília Ferreiro problematiza a “polêmica em torno de iniciar ou não a alfabetização nesta ou naquela idade, neste ou naquele segmento da educação básica...” (SOARES, p. 342, 2018). As questões levantadas pelas autoras não é quando, mas sim o fato de não se considerar que a criança aprende enquanto vive, que desde a mais tenra idade estamos imersos em um meio social e cultural que está repleto possibilidades de aprendizagem e que a aquisição da língua escrita é um processo.

A Educação Infantil mostra-se como um dos espaços de vivência das crianças e as ações ali realizadas são, portanto, parte do processo de alfabetização e letramento. É neste espaço educativo, onde as crianças experienciam diversas situações, muitas delas planejadas e executadas de forma intencional, levando em conta seus conhecimentos prévios, que saberes e habilidades são construídos e reconstruídos. Assim pontua as Proposições Curriculares, em seu segundo volume quando “pressupõem experiências intencionalmente organizadas a partir da centralidade da criança no processo educativo” compreendendo que as mesmas, “mesmo pequenas, chegam às instituições educativas [...] marcadas pelos conhecimentos que trazem das linguagens...” (BELO HORIZONTE, 2014, p.50-51).

Ao caminhar pelos diversos espaços da escola, acompanhar determinados momentos do dia ou participar de uma ou outra atividade desenvolvida pode-se perceber que os professores da instituição proporcionam vivências que consideram a criança como ser social e competente, trazendo significado às ações que realizam no dia-a-dia. Corroborando com as ideais de Emília Ferreiro, de que as crianças estão imersas no mundo da escrita e da leitura e já se apropriam de seus usos e significados independentes da determinação dos adultos a sua volta. As propostas realizadas na EMEI visam “dar as crianças ocasiões de aprender” (FERREIRO, 2001, p. 103).

Grande parte dessas “ocasiões” é planejada e construída de forma a colocar a língua escrita em evidência, de maneira contextualizada ao público ao qual se destina. É na construção da rotina, de murais e cartazes; na escrita de bilhetes ou receitas; através do uso de ferramentas como o lápis, giz de cera ou pincel de quadro; no manuseio de livros, panfletos ou jornais e na leitura dos mais diversos livros que se compreendem a escrita, seus usos e funcionalidades.

Há momentos também em que não há intenção efetiva do professor em fazer da língua escrita objeto de ensino. Ela é usada, de forma orgânica, por exemplo, quando o professor anota no quadro o horário do remédio de um aluno ou se o mesmo já tomou banho ou quantas vezes trocaram sua fralda. Nesses momentos corriqueiros, estão atentos os olhos infantis e aspectos como direcionamento da escrita, traçado e finalidade estão sendo absorvidos pelas crianças.

Dessa forma e corroborando com Emília Ferreiro (2001), que diz que a “língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural” (FERREIRO, 2001, p.103), que considero que é usando as habilidades de ler e escrever de forma concreta e funcional que se dá possibilidades de aprendizagens reais da língua escrita. E a educação infantil se constitui, cada dia mais como um espaço em que práticas diferenciadas são propostas com o intuito de que a criança inicie sua caminhada pelo processo de alfabetização e letramento.

4.1- O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um aspecto importante levantado sobre processo de alfabetização e letramento na educação infantil é o papel do professor. O profissional que lida diretamente com a criança no seu dia-a-dia na escola precisa ter uma formação que auxilie no desenvolvimento de sua prática. Assim aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), quando diz que o

trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este

caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional... (BRASIL, 1998, p. 41)

Saber as especificidades que cada faixa etária necessita durante seu processo de aprendizagem, as diretrizes da rede sobre a temática e os conceitos básicos e as características daquilo que quer ensinar, mostra-se essencial para o professor na elaboração de atividades e vivências. Portanto, analisar a formação dos professores, o tempo de experiência na área da educação infantil e como buscam conhecimentos mostrou-se um ponto relevante para entender como é o papel do professor frente a temática analisada.

Atualmente a EMEI Pilar Olhos D'Água tem em seu quadro de profissionais, 30 professores², sendo vinte e nove do sexo feminino com idades que variam de 31 a 52 anos. Um dos primeiros aspectos observado nesta pesquisa é a formação do corpo docente da instituição. No último concurso público³ prestado para inserção na Educação infantil de Belo Horizonte no ano de 2013, era necessário curso de nível médio completo na modalidade Normal. Na EMEI há profissionais com graduações diversas, desde o mínimo exigido à Letras e, a grande maioria possui, Pedagogia. Mais de 50% no ano de 2019 concluíram ou estão cursando pós-graduação ou especialização. As áreas variam de Educação Inclusiva, História e Cultura indígena, Gestão Escolar, Alfabetização e Letramento, entre outros.

Outro aspecto investigado foi o tempo de experiência na educação infantil. Temos profissionais com 26 anos de ensino nesta etapa da educação básica e outros que estão em seu segundo ano de atuação com crianças tão pequenas. Tem que se levar em consideração que no ano corrente a escola investigada atua com crianças até 3 anos de idade. Grande parte desses profissionais atuou também na educação infantil, mas com crianças de 4 ou 5 anos, uma vez que a demanda da escola (e na rede de forma geral⁴) por essas idades era maior nos anos anteriores e o atendimento a crianças de 0 a 3 anos era consideravelmente menor.

² Não incluo aqui as professoras que fazem parte da gestão da escola

³<https://www.concursosnobrasil.com.br/concursos/edital/edital-concurso-belo-horizonte.html>

⁴ A PBH, com o intuito de atender o maior número de crianças do município, abriu vagas em escolas de ensino fundamental realocando o atendimento de crianças de 4 a 5 anos da educação infantil. Algumas EMEI's atualmente atendem somente crianças de 0 a 3 anos. (caso da EMEI investigada). A matéria a seguir, ratifica a informação: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-cria-10-mil-novas-vagas-para-educacao-infantil-em-2018>

Nas rodas de conversas, ao questionar os professores sobre como sua formação ou tempo de serviço na educação infantil auxilia no desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento, alguns responderam que durante sua graduação o tema foi tratado de forma ampla e que pouco foi abordado com relação a crianças tão pequenas. Houve quem em sua formação tivesse aulas em que a educação infantil era o foco, mas pouco se relacionavam com o que é vivenciado atualmente pelos mesmos. Já outros não tiveram contato com o tema em sua graduação. Essas informações se mostraram preocupantes uma vez que a formação dos professores é considerada a base para a implementação de práticas de sucesso. No livro Reflexões sobre o ensino da leitura e escrita (1993), de Ana Teberosky e Beatriz Cardoso, a formação dos professores também é discutida e colocada como crucial, sendo necessária a mudança na estrutura do ensino dos professores para melhorar a qualidade do ensino.

Já em relação ao tempo de experiência, os relatos se mostraram variados, uma vez que as idades dentro dos ciclos da Educação Infantil (1º ciclo – 0 a 3 anos e 2º ciclo – 4 a 5 anos) variam e muito se diferem em relação as características das crianças e das práticas realizadas. Há professores com muita experiência em determinada idade e nenhuma em outra, há professores que atuaram somente um ano em cada idade (seguindo a turma) e assim por diante. Esse fator mostra-se importantes para os professores, uma vez que a troca de experiências é constante.

Os desafios de trabalhar práticas de leitura e escrita com as crianças de 1 a 3 anos foram e ainda são vividos e segundo os professores são vencidos, inúmeras vezes, através de troca de experiência entre os colegas e também através das formações continuadas, muitas ofertadas nos últimos anos pela Secretaria de Educação. Professores diante de dificuldades específicas tendem a procurar entre seus pares de profissão ajuda para melhorar sua prática. Nas oportunidades de conversa nas salas dos professores ou na sala de lanches, dicas são trocadas, vivências compartilhadas, atividades em conjunto são planejadas visando derrubar um ou outro obstáculo ou propiciar oportunidades diferenciadas aos alunos. Trocar experiências se torna uma forma de aperfeiçoamento profissional. Dar continuidade a sua formação mostra-se, da mesma forma, uma maneira de realizar práticas mais significativas.

Um destaque, porém, foi dado pelos professores para as formações fornecidas pela Secretária de Educação. Em especial para o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que no ano de 2018 foi estendido para os profissionais da educação infantil. Essa ação demonstrou um ponto crucial da formação do professor levantado por Beatriz Cardoso “é fundamental que uma proposta pensada para a formação do professorado considere o ponto de vista dos professores e suas particularidades” (CARDOSO, TEBEROSKY, 1993, p. 52). Assim demonstrou ser o curso de Leitura e escrita na Educação Infantil. Desenvolvido por pesquisadores da UFMG, a formação demonstra estar em constante diálogo com o que é vivenciado nas salas de aula da instituição.

Apesar da formação não ter sido realizada da forma como foi idealizada, muito se aproveitou no cotidiano da instituição. A visão de muitos sobre as crianças pequenas frente a linguagem escrita e oral sofreu mudanças e por conseguinte as atividades realizadas. Muito ainda está sendo estudado, observado e modificado na prática dos profissionais da instituição.

Esses três fatores abordados: a formação/graduação, o tempo de experiência e a formação continuada são fundamentais em relação ao professor e ao processo de alfabetização e letramento. Todos influenciam direta e indiretamente nas práticas e vivências propostas pelos docentes na escola.

4.2- PROFESSORES X PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO X PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EMEI PILAR OLHOS D'ÁGUA

Conhecer os conceitos principais dessa pesquisa na perspectiva dos professores que atuam na EMEI Pilar Olhos D'Água se mostrou fundamental para entender como as práticas de alfabetização e letramento acontecem na escola. Através do questionário e das rodas de conversa, foi possível perceber que a maioria dos profissionais estão habituados com os termos em questão. Há variações nas respostas dadas e durante os momentos de conversa foi possível compreender melhor alguns desses conceitos.

Entre os profissionais da instituição a alfabetização é entendida, em sua maioria, como o processo de ensinar a habilidade de ler e escrever, de compreender e representar as letras, as palavras e frases. Já o letramento é visto como a

capacidade de utilizar a leitura e a escrita nas mais variadas situações e práticas sociais, é segundo uma das professoras “[...] interpretar o mundo [...] utilizar-se da leitura para resolução de problemas. Utilizar-se da leitura no âmbito social”. Esses termos, de maneira geral, são entendidos pelos professores como indissociáveis, que acontecem em grande parte do tempo, simultaneamente.

Essas definições muito dialogam com os conceitos abordados por Magda Soares, em seu livro: *Letramento: um tema em três gêneros* (2016). Alfabetização segundo a autora é “tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2016, p. 18). Já letramento, é definido como o estado em que o indivíduo vive, “é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2016, p. 40).

A mesma autora em seu livro: *Alfabetização a questão dos métodos* (2018), destaca o termo que mais se assemelha a união de alfabetização e letramento, o “alfabetizar letrando”, que se refere ao processo em que

[...] ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, [...] a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende ler palavras com base em textos reais [...] aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais [...] ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita. (SOARES, 2018, p. 350,)

O termo alfabetizar letrando é o que mais se equipara ao que os profissionais da escola acreditam ser o ponto chave do aprendizado da leitura e escrita. Alfabetizar e letrar não podem ser vistos isoladamente. Em práticas com o foco principal no estudante devem-se considerar a junção de ambos, como na imagem abaixo. É usar do que é real e concreto na vida das crianças (na sociedade de forma geral) para começar a ensinar a ler e escrever.

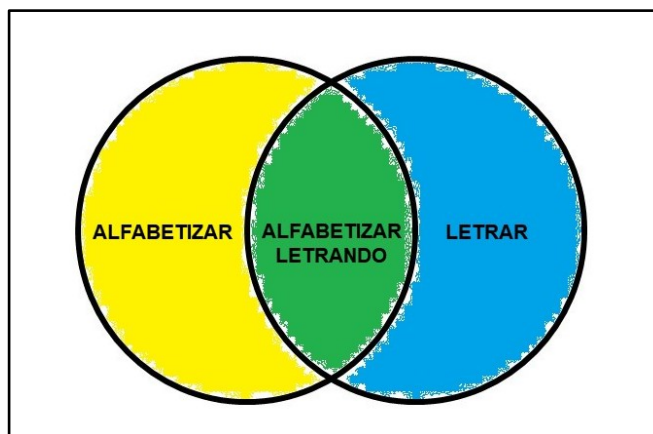


Figura 2 - imagem ilustrativa inspirada em desenho feito por uma professora para explicar o termo alfabetizar letrando

Para os professores interrogados é sim, na mais tenra idade, portanto na Educação Infantil, que se começa a construção desse conhecimento. No questionário aplicado, 90% dos professores responderam estar alfabetizando e 100% afirmaram estar letrando as crianças da EMEI, que tem faixa etária que varia de 1 ano a 3 / 4 anos.

Questionados se As Proposições Curriculares os auxiliam de alguma forma nas questões apresentadas, a resposta recorrente foi que sim, mas não diretamente. A grande maioria tem acesso aos cadernos distribuídos pela rede municipal de ensino, e fizeram em algum momento de sua trajetória na educação infantil a leitura dos mesmos. Não há, segundo os professores, nada que fale diretamente sobre ensinar a ler e escrever ou alfabetização, nem mesmo sobre letramento.

Isso também foi constatado após leitura dos cadernos das Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte. Não foi constatada nenhuma menção explícita aos termos alfabetização e letramento, nos volumes lidos. A proposta apresentada, porém, possibilita inferências que norteiam a discussão sobre esses conceitos, ainda que não tenham sido nomeados e definidos. Nos cadernos, o ensino da leitura e escrita, chamados de linguagem oral e escrita, são tratados de forma igualitária junto com as demais linguagens, para o desenvolvimento integral da criança. É salientada a importância desse equilíbrio uma vez que,

historicamente, a educação escolar privilegiou muito a linguagem oral e, sobretudo, a linguagem escrita. Esse processo de priorização de tais linguagens levou ao quase completo esquecimento e abandono de outras formas de expressão humana tão fundamentais para o

desenvolvimento integral das crianças. (BELO HORIZONTE, 2015, p.100,)

O que fica evidente, porém, é a preocupação com a contextualização do que se está ensinando/aprendendo. O uso com significado do que é de conhecimento da criança, e a compreensão por parte do professor de que é fundamental que o objeto de ensino tenha sentido para o estudante, fica em destaque, no segundo volume das Proposições Curriculares, quando é dito que

Para aprender algo, o sujeito precisa, necessariamente, identificar para que serve o que ele está aprendendo. Em que situações aquele conhecimento é necessário, para que tipos de ação, com que finalidade. Ao relacionar-se com um conhecimento, um dos aspectos mais emergentes é a identificação do propósito e fim daquele conhecimento. Ler serve para conhecer novas histórias que estão registradas em livros ou para ter acesso a notícias que são escritas em jornais e revistas. Ler serve para saber o nome da rua em que se está ou para encontrar um número de telefone na lista telefônica, entre tantas outras coisas. (BELO HORIZONTE, 2015, p.157)

A leitura é colocada aqui como exemplo e muito se assemelha ao que Magda Soares (2016) destaca como letramento, a “ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2016, p.39). Essa é uma das práticas que mais se destaca no ambiente escolar, com múltiplas possibilidades dentro e fora da sala de aula.

A falta de um direcionamento mais assertivo faz falta, segundo os professores, para esclarecer de uma vez por todas as questões relativas ao ensino da leitura e escrita na Educação Infantil do município que tanto dividem o discurso dos profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica. Muitas “coisas” ficam subentendidas e a margens de inúmeras interpretações. Ainda segundo eles, o último caderno das Proposições Curriculares, que teoricamente trataria das linguagens e habilidades, esclareceria as dúvidas atuais. É sabido, porém, que as mudanças geradas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular impactarão, em prazos e conceitos, o lançamento desse caderno.

Para além da falta desse caderno e de mais direcionamento sobre a questão da alfabetização e do letramento, o que fica claro é que a criança é foco do processo do aprendizado, e que tratar das especificidades de cada faixa etária e dos aspectos minuciosos do processo de desenvolvimento infantil, fornecem subsídios

para que os profissionais da educação construam suas práticas pedagógicas envolvendo a escrita e a leitura.

4.2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: OS CADERNOS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um destaque dado pelos docentes da instituição para vencer a questão da falta de direcionamento sobre a alfabetização e letramento nas escolas de educação infantil do município foi à implementação no ano de 2017/2018 do PNAIC na primeira etapa da educação básica. O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma proposta de formação continuada para os professores alfabetizadores. Foram utilizados como base os cadernos do projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil, que visam a formação do docente para desenvolver a qualidade do trabalho com a linguagem oral e escrita com as crianças de zero a cinco anos.

Primeiramente pensado para atender aos professores da educação infantil que estavam nas turmas com crianças de 4 e 5 anos, essa formação foi ampliada para todos os professores da rede, que atendiam a todas as faixas etárias da educação infantil. A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, promoveu então em 2018 o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEPI/BH que atendia através de formadores regionais e dos coordenadores pedagógicos das instituições, todos os professores da rede municipal de ensino. Esse projeto de formação de professores “suruiu da necessidade de se aprofundar o debate e buscar melhor compreender o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita”⁵.

Pensado como curso presencial, com material didático próprio que articula teoria e prática ao longo de pelo menos 120 horas, a formação foi adaptada para atender ao grande número de professores da rede. Em encontros mensais, os formadores regionais e coordenadores pedagógicos exploravam os pontos principais dos cadernos do projeto, articulando com a realidade de cada escola. Os coordenadores pedagógicos ficavam então responsáveis por multiplicar a formação aos professores de sua respectiva instituição. Muitas adaptações foram necessárias

⁵Site: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/quem-somos/historico/>

para que o curso pudesse ser realizado no já atarefado dia-a-dia do professor da educação infantil.

O material desses cadernos, oito no total, ajuda os professores a refletir sobre a especificidade do fazer docente na Educação Infantil, com discussões pertinentes e que de alguma forma dialogam com a realidade enfrentada pelas instituições. Os temas abordados são:

- as relações entre docência, linguagem e cultura na Educação Infantil, com foco no professor como agente de promoção do acesso da criança à cultura, em especial à cultura escrita (caderno 1);
- discussão sobre as concepções de infância, de linguagem e de cultura e suas repercussões na prática pedagógica, analisando como as crianças apropriam-se da cultura no mundo contemporâneo (caderno 2);
- análise da cultura escrita (ou culturas do escrito) como um modo específico de expressão da cultura, refletindo sobre a vida das crianças e sobre atividades nos espaços da Educação Infantil (caderno 3);
- as especificidades do trabalho com os bebês, suas relações com os outros, os vínculos precoces com o adulto, a concepção mais ampla de leitura, refletida nas práticas de cuidado e educação, compreendendo o quão importantes são as primeiras aproximações dos bebês aos livros (caderno 4);
- estudo de diferentes concepções teóricas e suas implicações para as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, explorando os livros infantis e os que eles propiciam, os critérios de qualidade dos livros infantis, a organização das atividades pedagógicas e a reflexão sobre a língua (caderno 5);
- análise das relações entre pressupostos teóricos, práticas pedagógicas, planejamento, organização do cotidiano e avaliação na Educação Infantil, explorando essas relações em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Curricular Nacional, práticas de observação, documentação e organização do trabalho com bebês e crianças de até cinco anos (caderno 6);
- conhecer as políticas públicas do livro e da leitura, em especial o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), e os processos de seleção dos títulos destinados à Educação Infantil, conhecendo projetos e estratégias para o uso

efetivo desse acervo, formas de organização e de utilização de diferentes espaços dentro das instituições de Educação Infantil (caderno 7);

- práticas sociais de leitura e escrita conduzidas em famílias e na cidade, propostas de situações em que a escola pode contribuir para a formação de pais e crianças leitores (caderno 8).

Apesar do pouco tempo disponível para estudo e reflexão, e de uma inicial resistência ao curso no cotidiano da escola, as formações aconteceram ao longo do ano de 2018 e as discussões e reflexões sugeridas pelos cadernos em muito auxiliaram o corpo docente a estabelecer uma prática sólida e mais consciente em relação a leitura e escrita. Muitas atividades e práticas diárias já eram realizadas pelas professoras como as rodas de conversa, a leitura diária e a sacola literária, o que despertou maior interesse para explorar os cadernos do curso e suas possibilidades. Com o embasamento trazido através das leituras e discussões, mais profissionais ampliaram e qualificaram sua abordagem sobre alfabetização e letramento na educação infantil.

Com destaque para os estudos do caderno 7, a prática da leitura antes já referendada em documentos como o Referencial Curricular para Educação Infantil e as Proposições Curriculares de Belo Horizonte, ganhou novos ares na EMEI Pilar Olhos D'água. Uma das atividades propostas pelo curso: conhecer e catalogar o acervo literário da escola, trouxe à tona uma realidade e uma necessidade da escola: conhecer, explorar e ampliar o acervo de livros literários da biblioteca da instituição. Junto a isso surgiu a necessidade de ter uma pessoa responsável pelo espaço e sua organização, como forma de dinamizar e agilizar o uso tanto pelas crianças quanto pelos professores. Histórias antigas foram redescobertas e novos livros foram adquiridos. As crianças passaram a ter mais contato com os livros da instituição e esses momentos eram planejados de maneira mais assertiva e contextualizada.

As discussões sobre a cultura escrita, a educação infantil enquanto espaço de aprendizagem intencional e as crianças pequenas renderam um “incomodo positivo”, que fez trazer à tona inúmeras inquietações do corpo docente, que foram e ainda são constantemente discutidas, analisadas e estudadas. A partir do curso a troca e compartilhamento de experiências fizeram com que as dúvidas sobre a temática alfabetização e letramento se tornassem mais “brandas” na instituição. Esse curso trazido pela Secretária de Educação do município em parceria com o Centro de

Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) trouxe mais segurança e visibilidade para as práticas de alfabetização e letramento já realizadas na instituição.

4.3 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Corroborando com as ideias de Brandão & Leal (2011) pode-se considerar que a EMEI Pilar Olhos D'Água proporciona as crianças, desde sua entrada na escola, práticas que as inserem na cultura letrada. Dessa forma pode-se, assim como as autoras, defender que

[...] é possível envolver as crianças em situações em que elas comecem a aprender alguns princípios do sistema de escrita alfabética, dando início ao processo de alfabetização, inserindo-as, em paralelo, nas práticas sociais em que a escrita está presente. Assim, na educação infantil não basta estimular a criança a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, nem apenas inseri-las em práticas sociais de leitura e escrita [...] é papel da professora, ao longo desta etapa, planejar atividades que contribuam para alfabetização na perspectiva do letramento. (BRANDÃO, LEAL, 2011, p.24)

Assim acontece na instituição, as atividades onde o sistema de escrita e as práticas sociais atreladas à leitura foram pensadas de forma a serem significativas e dentro de um contexto adequado as crianças. Ao longo dos meses dessa pesquisa foram coletadas informações sobre as atividades com o foco na leitura e na escrita, pensadas de maneira intencional e retiradas dos planejamentos semanais ou que surgiram nas rodas de conversas com os professores. Foram consideradas também as atividades e ações que aconteceram de maneira espontânea, no dia a dia da instituição, reunidas através da observação realizada ou esporádicas como práticas decorrentes de eventos ocorridos na instituição, por exemplo.

Com base nos estudos realizados ao longo do curso do Laseb e nas reflexões feitas das obras de Magda Soares, autora mais lida durante essa pesquisa, as práticas de alfabetização e letramento listadas a seguir foram consideradas pôr, em momentos trazer como foco a representação do código escrito ou decifração do mesmo e ainda a questão da consciência fonológica (alfabetização); como em outros momentos quando o foco foi o uso social da leitura ou da escrita (letramento). Elas, porém, não serão apresentadas em categorias por, em primeiro lugar não se apresentarem na maioria dos casos, isoladamente.

As atividades listadas apresentam práticas de alfabetização e letramento explícitas, com a intencionalidade do professor; outras em que a questão da alfabetização e letramento acontece de forma não intencional. Grande parte das atividades é realizada por todas as faixas etárias sofrendo, em alguns casos, adaptações para melhor se adequar a idade, interesse ou capacidade da turma. As fotos mostradas para ilustrar as atividades a seguir são das crianças e do dia-a-dia da EMEI.

4.3.1 LISTA DE ATIVIDADES

Semanalmente nos planejamentos dos professores são listadas várias atividades onde a leitura e escrita são destaque. Essas atividades foram selecionadas a partir de objetivos e habilidades elencados pelo professor, como: interessar-se pela leitura de histórias, contos, poemas, parlendas trava-línguas; escutar e compreender textos de diferentes gêneros lidos pelo professor; elaborar perguntas e respostas de acordo com diversos contextos em que participa; observar e manusear materiais impressos diversificados; valorizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento; interpretar textos com auxílio de imagens, desenhos e figuras; reconhecer o nome próprio e outros nomes; escrever o próprio nome em situações em que isso é necessário; escrever o próprio nome e outros nomes, ainda que de forma não convencional; praticar escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna; ouvir, ler e recontar histórias; perceber e reconhecer a linguagem escrita como instrumento de informação e meio para comunicar desejos, emoções e informações; perceber e identificar os usos reais da escrita em seu cotidiano; reconhecer diferenças nas propriedades físicas e de função social, de materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais e outros; participar de leitura de diferentes gêneros como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc., com a ajuda de um adulto; identificar diferentes tipos de textos e suas funções; escolher livros para ler ao seu modo e apreciá-los; entre outros.

Pode-se perceber que é possível, na educação infantil propor "...situações de convívio com a escrita, sem no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças" (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.21). As atividades a seguir fazem parte do

cotidiano da escola e legitimam as ideias de Brandão & Leal sobre as práticas de leitura e escrita na educação infantil.

Cada atividade vem seguida de uma breve explicação e representação por foto. Os rostos das crianças e adultos presentes nas fotos foram digitalmente alterados para preservar a todos os envolvidos. Todas as imagens são de acervo pessoal e foram tiradas para uso exclusivo dessa pesquisa.

Rotina da sala:



Figura 3 - construção da rotina no quadro - crianças de 3 anos



Figura 4 - construção da rotina (desenho, colagem, foto, material concreto) – crianças de 3 anos

Todos os dias, em roda, é montada a rotina da turma. Para as crianças de um ano são usadas fotos/imagens/ilustrações dos ambientes e momentos do dia, junto com uma palavra que a represente. Para as turmas de dois e três anos a professora começa usando fotos ou desenhos das crianças, passando para registro no quadro, onde explora o desenho e a escrita das palavras. Durante o ano, gradualmente, as crianças são integradas nesta ação. Representando ora com desenho ora com a letra

inicial da ação, por exemplo, a professora começa a fazer a relação da representação das palavras ou letras ao som das mesmas, de forma contextualizada. Realizada no início da aula, são explorados também questões matemáticas como quantidade de alunos: presentes e ausentes, dia da semana, nome do ajudante, etc. Essa se mostra uma excelente oportunidade para explorar a questão da consciência fonológica e o traçado das letras. Esses momentos são, para Brandão & Leal (2011, p.27) oportunos para

uma reflexão sobre a dimensão sonora das palavras e a possibilidade de encontrar semelhanças e diferenças entre elas, em relação aos sons e não apenas em relação aos seus significados [...] a refletir sobre rimas, a contar sílabas de palavras, a identificar palavras que começam com a mesma sílaba inicial... (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 27)

Rodas de música



Figura 5 - roda de música - crianças de 1 ano



Figura 6 - caixa musical - usadas em todas as idades



Figura 7 - momento cultural - crianças de 1 ano

Realizadas durante todo o ano e em todas as idades, essa atividade é desenvolvida diariamente pelos professores. Esses momentos de interação entre as crianças, principalmente para os menores, marcam partes da rotina da criança na escola. Há canções que são trazidas pela professora que buscam explorar cantigas de rodas populares como resgate cultural. Outras são oriundas das próprias crianças e exploradas na sala de aula. Há atividades em que essas canções eram escritas pela professora e representadas pelas crianças através do desenho. Outro exemplo de atividade é a caixa musical que explora o reconhecimento do desenho representativo da música e seu nome ou letra inicial. Há também a possibilidade de trabalhar a consciência fonológica através de pequenas rimas, por exemplo. “Para as crianças

menores, as canções rimadas, a brincadeira com parlendas e a leitura de poemas que brincam com os sons das palavras também cumprem função de despertar os meninos e meninas para o som das palavras.” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.26)

Chamada



Figura 8 - painel de chamada



Figura 9 - chamada desafio: encontre seu nome - crianças de 2 anos



Figura 10 - chamada dado - crianças de 1 ano

Uma das atividades mais destacadas tem inúmeras variações que são usadas ao longo do ano com diversas intencionalidades. Inicialmente com intuito de trazer o reconhecimento dos membros do grupo em questão, a chamada para as crianças menores possui junto com o nome da criança, uma foto. Durante o momento da chamada, pode ser explorado: o reconhecimento da forma da palavra; reconhecimento de letras (foco na grafia): a letra inicial, a letra final, nomes iguais, nomes em que repetem a letra inicial ou final; consciência fonológica, quantidade de letras. São usados diferentes suportes desde fichas em papel, potes de plástico recicláveis, crachás, etc. Neste momento também são usadas diferentes músicas, cantigas ou pequenos poemas. Para as autoras a chamada

é mais uma alternativa em que, por meio da comparação da escrita do nome das crianças, podem ser criadas várias oportunidades de aprender o nome das letras. Assim é possível perguntar quais nomes começam com a mesma letra, qual é aquele que tem mais ou menos letras, qual nome que difere do outro apenas por uma letra, entre outras possibilidades. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.29)

Atividades com massinha ou argila



Figura 11 - atividade com massinha - crianças de 2 anos

Realizadas com todas as idades, as atividades com massinha de modelar são desempenhadas com intuito de desenvolver a coordenação motora fina, a criatividade, concentração, oralidade, estimular conceitos matemáticos, descobrir novas formas, cores, novas texturas, sensações e movimentos e também a

socialização. Nas turmas de três anos são propostas atividades como a construção com massinha de letras do alfabeto, escrita do nome, construção de objetos, etc.

Atividades com jogos de encaixe



Figura 12 - brincadeiras com jogos de encaixe - crianças de 3 anos



Figura 13 - brincadeiras com jogos de encaixe - crianças de 1 ano

Em todas as salas da escola são encontrados brinquedos de encaixe. As professoras os utilizam com diversos objetivos e um deles é desenvolver a questão motora nas crianças como, por exemplo, o movimento de pinça.

Atividades para coordenação motora



Figura 14 - brincadeiras de coordenação motora grossa - pulando para frente e para trás – crianças de 2 anos

Os professores que tem como foco o trabalho com as questões corporais desenvolvem atividades em que conceitos como subir, descer, esquerda ou direita, dentro e fora, entre outros, são trabalhados. Esses conceitos são utilizados pelas crianças quando começam a traçar as letras.

Atividades para coordenação motora fina

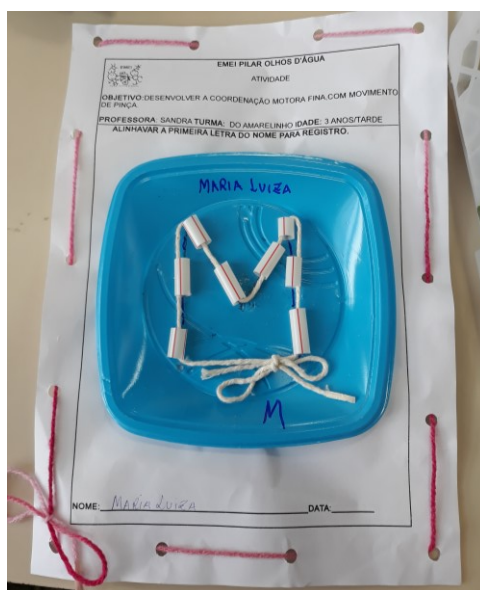


Figura 15 alinhavo com a primeira letra do nome



Figura 16 - atividade de rasgadura - crianças de 2 anos



Figura 17 - atividade de colagem - crianças de 3 anos



Figura 18 - manuseio de diferentes materiais



Figura 19 - atividade com macarrão - crianças de 1 ano



Figura 20 - pintura - crianças de 1 ano

Outras atividades pontuais são realizadas para desenvolver a coordenação motora fina. São elas: pinturas com diferentes materiais e suportes, rasgar papéis de diferentes gramaturas, colagem, desafios de encaixe com macarrão, explorar diversos materiais como o plástico bolha, alinhavo, entre outros. Brandão & Leal (2011, p.29) pontuam que

Para aprender o nome das letras e não confundir os seus nomes, por exemplo, é preciso notar pequenas diferenças entre elas, e para escrever também é preciso controlar a pressão do traço no papel ou o tamanho desse traçado. Porém, ainda que reconheçamos que tais habilidades sejam importantes pra o desenvolvimento da escrita, [...] estas assumem um papel secundário, representando apenas uma parte entre tantas aprendizagens relativas à apropriação da escrita que a criança vai precisar dar conta. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.29)

Atividades com o nome



Figura 21 - montagem do nome na ficha lacunada com letras móveis - criança de 3 anos

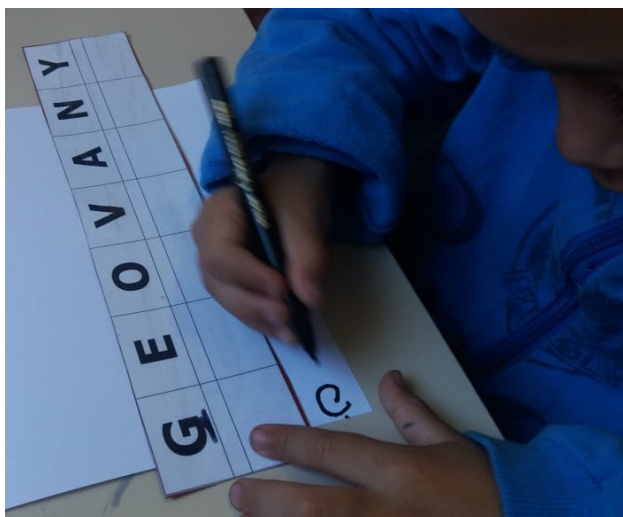


Figura 22 - cópia do nome utilizando a ficha lacunada – criança de 3 anos



Figura 23 - escrita da primeira letra do nome utilizando lousa e giz - criança de 3 anos

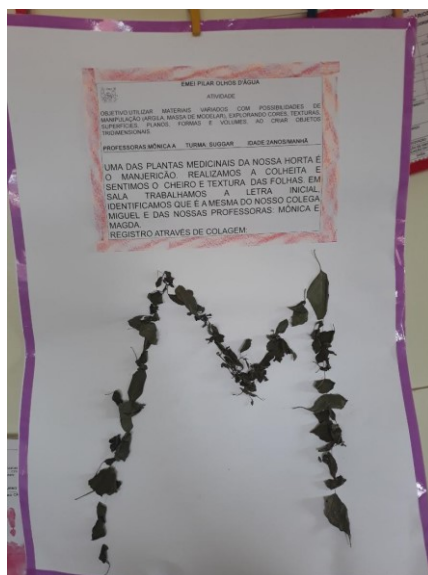


Figura 24 - atividade reconhecimento da letra do nome - crianças de 2 anos

Desenvolvidas desde o início do ano letivo, as atividades com o nome são variadas e usadas como contato inicial com a formalização e sistematização a língua escrita. Essas atividades também estão ligadas a construção da identidade da criança e da identidade da turma. A escrita do nome das crianças em crachás, agendas, pertences pessoais e outros, é realizada com o intuito de construir o sentimento de pertencimento das crianças daquele grupo, ao mesmo tempo em que propiciava o entendimento de sua individualidade perante as outras pessoas. Através do nome da criança que são exploradas as letras do alfabeto, por exemplo. As atividades com o nome são o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas onde o código é apresentado e onde se buscam descobrir e reforçar a decifração do mesmo. As turmas de três anos exploram mais a questão do nome com sua escrita espontânea, cópia e jogos e brincadeiras relacionados ao nome. Para Brandão & Leal, essas atividades permitem que

as crianças reconheçam globalmente o seu nome e o nome dos colegas, fazendo com que tais palavras se tornem “estáveis”. Ou seja, mesmo sem estar alfabetizada, a criança pode ir construindo um repertório de palavras que saber escrever de cor. Tal conhecimento, sem dúvida, também pode ajudá-la nas suas tentativas de escrita e leitura de novas palavras. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.29)

Atividade com letras móveis



Figura 25 - brincadeira com letras móveis - crianças de 3 anos



Figura 26 - bingo das letras utilizando letras móveis - crianças de 3 anos

São usadas em tamanhos diversos. Com alunos de um e dois anos, as letras de tamanho grande são uma das primeiras formas de contato com o alfabeto. Elas são usadas para manipulação e reconhecimento de seu formato. Já com os alunos de três anos, as letras móveis menores são usadas na construção do nome, brincadeiras com as fichas lacunadas, pareamento com o alfabeto da sala, escrita de palavras, etc. Brandão & Leal (2011, p.28) confirmam:

São inúmeras as oportunidades significativas em que as crianças podem reconhecer letras, aprender os nomes de cada uma e tentar grafá-las. Tal conhecimento é importante, em primeiro lugar, porque desse modo a criança foca a atenção no princípio de que utilizamos letras na escrita de palavras. [...] atividades com as letras familiarizam a criança com o seu traçado, permitindo que possa escrever ao seu modo os símbolos convencionais.

Hora da história



Figura 27 - reconto de história - crianças de 2 anos



Figura 28 - leitura deleite em sala de aula - crianças de 2 anos compartilhando leitura



Figura 29 - contação de história utilizando fantoches - crianças de 1 ano



Figura 30 - reconto de história em quadrinhos - crianças de 3 anos



Figura 31 - reconto de história - crianças de 3 anos



Figura 32 - hora da história - crianças de 2 anos

Todos os dias as crianças participam em suas salas da hora ou roda de leitura. Neste momento do dia, as crianças têm contato com diversas histórias contadas pelos professores, lidas individualmente ou em pequenos grupos. Para Brandão & Rosa,

A leitura de histórias permite [...] que as crianças aprendam sobre a direção da escrita, sobre a existência de outros sinais gráficos diferentes das letras, como os sinais de pontuação, também localizar letras e palavras já conhecidas ou perceber rimas e a presença de palavras “dentro” de outras [...] ao mesmo tempo estimula a imaginação e criatividade, contribuindo para que elas desenvolvam habilidades de atenção e memória de forma significativa e lúdica...(2011, p.41-42)

Além de aspectos linguísticos, o contato diário com os livros dá a oportunidade de as crianças desenvolverem o gosto pela leitura. Tanto quanto pelo ouvir a contação realizada pelo professor como quanto pelo contar, quando realiza o reconto. A criança faz a releitura da obra em questão a partir das habilidades que possui, compartilhando esses momentos com os colegas, fazendo inferências com seu histórico de vida. Para Brandão & Leal (2011, p.26)

É possível estimular as crianças a fazer “leituras” diversas, tentando antecipar o que está escrito em notícias, anúncios, embalagens, convites, legendas e outros textos ou propor às crianças a “leitura” de livros de literatura já conhecidos e textos memorizados... (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.26)

Visita a biblioteca



Figura 33 - contação de história na biblioteca - crianças de 3 anos



Figura 29 - leitura deleite na biblioteca - crianças de 2 anos



Figura 30 - leitura na biblioteca - crianças de 1 ano

Semanalmente cada turma tem horário de visita à biblioteca da escola. Aqui elas têm acesso a um grande e variado acervo literário. A escola conta com inúmeros títulos dos mais variados autores e ilustradores, gêneros, materiais, etc. A proposta é que a criança esteja em um ambiente especial, onde possa estar em contato, manipular e ler livros diversos, e ouvir história a partir de seus interesses ou da proposta do professor. Segundo Brandão & Leal (2011, p.24-25)

[...] ler histórias para as crianças também amplia seu repertório de palavras, inclusive aquelas usadas para falar sobre livros como “capa”, “autor” e “ilustrador”, “capítulo” ou “índice”, bem como foca sua atenção não apenas no conteúdo da mensagem, mas também nas formas de dizer. Assim, a leitura de poemas, fábulas, contos de fada, cordéis, entre outros gêneros literários, familiariza as crianças com a linguagem escrita e as convenções linguísticas desses diversos gêneros discursivos. A criança entra em contato, por exemplo, com o uso de certas expressões e estruturas de frases (voz passiva, por exemplo), bem como com recursos coesivos, menos comuns na fala.” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.24-25)

Cantinho de leitura



Figura 34 - cantinho de leitura - crianças de 1 ano

Dentro de todas as salas um espaço é reservado para livros, revistas, revistas em quadrinhos, panfletos e materiais de leitura diversos. De fácil acesso para as crianças, o cantinho de leitura é mais um importante incentivo à leitura. “... as crianças

terão a oportunidade de conhecer diferentes funções sociais da escrita, e com isso se apropriarem das características linguísticas e sociodiscursivas de distintos gêneros textuais.” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.25)

Trabalhando com receitas



Figura 35 - construção de receita de omelete - crianças de 2 anos

As receitas são momentos ricos de possibilidades de leitura e escrita para as crianças, principalmente de dois e três anos. Realizadas de forma coletiva, demonstram ser uma excelente oportunidade para percebermos um dos usos sociais da língua escrita. A professora trabalha a receita como gênero textual, explorando todas as suas características, e depois serve como escriba para montagem de murais ou do passo a passo para realização da receita. Segundo Brandão & Leal (2011) “a professora deve funcionar como escriba, escrevendo sempre na frente das crianças e com sua efetiva participação, no que diz respeito à definição do quê, como, para que e para quem vão escrever.” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.24-25)

Sacola de leitura



Figura 36 -roda de conversa sobre a sacola literária - crianças de 2 anos

Trabalhada na maioria das turmas, a sacola literária tem como um dos objetivos a expansão do trabalho sobre a importância e gosto pela leitura para a família. Em cada sala, a sacola tem um tema, formato e atividades propostas adequado a necessidade da turma, tudo começando, porém, a partir de leitura. O retorno dessas atividades oportuniza diálogos interessantes nas rodas de conversas. Com o relato da história ou relato da criança sobre a experiência vivida com o livro fora da escola, essa atividade se torna importante para a socialização da história e construção de sentido, engajando as crianças nos momentos de leitura. Segundo Brandão & Leal, nas rodas de conversa, o professor se torna mediador de leitura e para além de “observar as reações das crianças, responder as perguntas que elas fazem espontaneamente sobre o texto ou chamar sua atenção para as ilustrações...”(BRANDÃO; LEAL, 2011, p.24-25), o professor pode contribuir ajudando as crianças a construir sentido sobre o texto lido, pensar sobre e construir imagem sobre um personagem, se posicionarem diante do conteúdo abordado.

Atividades para explorar traços e escrita



Figura 37- manuseando o giz de cera, registro de atividade - crianças de 1 ano



Figura 38- registro do lanche do dia - crianças de 2 anos



Figura 39- escrita para mural sobre a dengue - criança de 3 anos



Figura 40 - construção de mural - crianças de 1 ano

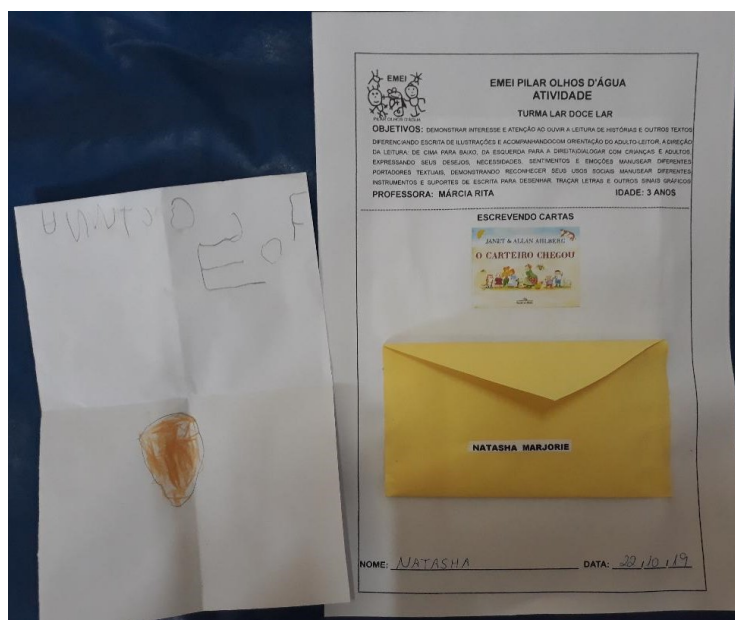


Figura 41- trabalho com o gênero textual carta através do livro O Carteiro Chegou - criança de 3 anos

Desde o início do ano letivo, as crianças são incentivadas a usar e manipular diversos suportes e instrumentos de escrita, nas mais diversas situações. Para as crianças menores, é deixado que explorem os movimentos e possibilidades livremente. Para as crianças de três anos, o direcionamento é maior, as crianças são desafiadas a tentarem a representação de textos, frases, palavras ou letras. O desenho também é explorado como forma de registro, principalmente das histórias

contadas. O trabalho com os diferentes gêneros textuais também é mais recorrente. Dessa forma

as crianças podem participar da produção de textos variados, propostos em situações reais de comunicação escrita. Podem, nesses momentos, desenvolver estratégias de produção de textos e mobilizar os conhecimentos construídos nas práticas de leitura. Brincando de escrever para os pais, os colegas, e outras pessoas, as crianças começam a participar de eventos sociais, imitando adultos letrados com os quais elas convivem. Também tornam, de modo gradativo e lúdico, usuárias da escrita nas situações em que escrevem usando suas próprias estratégias de registro de texto. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.22,)

Pesquisas



Figura 42- pesquisa na internet - crianças de 2 anos



Figura 43- pesquisa sobre a família - crianças de 2 anos

As crianças junto com os professores realizam pesquisas sobre temas relevantes e de interesse da turma. Essas pesquisas são realizadas na biblioteca e em computadores disponíveis na escola. Outras vezes são direcionadas para a família.

Atividades não intencionais

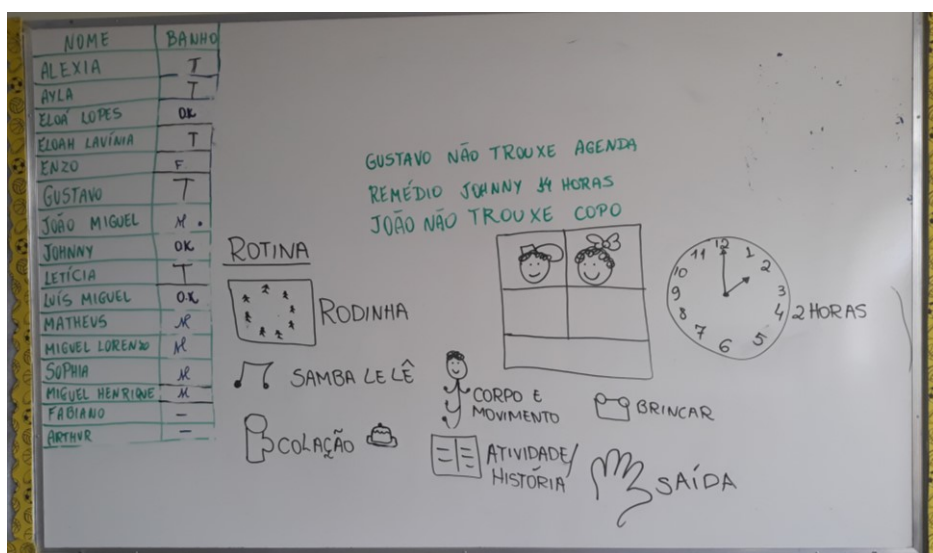


Figura 44- registro no quadro: lista do banho dos alunos e lembretes anotados no quadro



Figura 45 - explorando cartazes - crianças de 1 ano



Figura 46 - explorando mural sobre a dengue - crianças de 3 anos

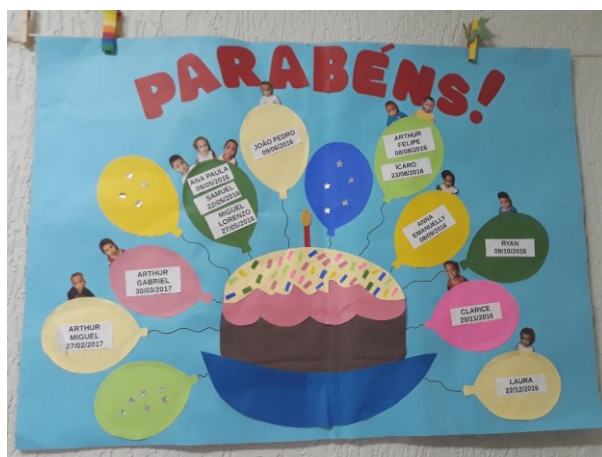


Figura 47 - cartaz de aniversariantes



Figura 48 - apresentação para a comunidade - contação de histórias

São encontradas nas escolas, inúmeras oportunidades de trabalho com a leitura e escrita que não foram diretamente ou propositalmente pensadas para alfabetizar ou letrar. Em cartazes e murais com os mais diversos objetivos vemos o uso da escrita e as crianças, com sua natural curiosidade, exploram cada um deles. O diferencial se mostra na postura dos profissionais, que assumindo a postura de ouvintes, tornam esses momentos de aprendizado. Ao presenciarem o uso real da escrita, em recados e lembretes no quadro da sala ou ao perceberem o valor dado pelo corpo docente e família a uma apresentação teatral baseada em um livro, as crianças vão valorizando cada vez mais a cultura escrita presente ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos, leituras, pesquisas e observações realizadas ao longo deste trabalho, pode-se perceber que mesmo que, as dúvidas referentes à alfabetização e ao letramento ainda perdurem na instituição, as atividades realizadas na EMEI valorizam a leitura e a escrita como parte fundamental dos processos de ensino e aprendizagem que acontecem na escola. Essa percepção dialogou principalmente com os pressupostos do livro “Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas”, muito usado para explicitar as atividades observadas. Nele, as organizadoras Brandão e Rosa trazem inúmeros pontos que se relacionam com o cotidiano da escola. Para as autoras, “o espaço institucional precisa ser orientado por uma intencionalidade pedagógica”. E assim se mostra a EMEI Pilar Olhos D’água, uma instituição que, pensando e tendo como ponto central a criança, demonstra ter uma preocupação em proporcionar a elas, a inserção de forma intencional e ao mesmo tempo lúdica e didática, na cultura letrada.

As Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte, neste contexto, fornecem condições básicas para o planejamento de atividades em que o processo de alfabetização e letramento se evidencia mesmo que os termos não apareçam nos textos dos cadernos em questão. Percebe-se que, por não tratar dessa questão de forma clara, as interpretações são variadas. Tem-se como expectativa a finalização das Proposições, com o último caderno, que abordaria questões relacionadas às linguagens Oral e Escrita. Para completar a lacuna existente entre a proposta de ensino da rede e as práticas realizadas, foram pontuadas as trocas de experiências e as formações continuadas, como forma de fomentar as discussões e posteriores aplicações de atividades relacionadas à alfabetização e letramento.

O destaque fica para o PNAIC. Através dos estudos, mesmo que não realizados da maneira idealizada, dos cadernos de Leitura e escrita na educação infantil, muitas práticas foram consolidadas, repensadas e valorizadas. Pôde-se constatar que na EMEI as práticas relacionadas à alfabetização e letramento ocorrem desde o início do ano letivo e estão muito ligadas à construção das identidades da criança e da turma. A escrita do nome das crianças em crachás, agendas, pertences pessoais e outros, foram realizadas com o intuito de construir o sentimento de

pertencimento das crianças daquele grupo ao mesmo tempo em que propiciava o entendimento de sua individualidade perante as outras pessoas.

Atividades como as rodas de música, em que o nome era usado na letra da canção junto com a ficha do nome (essas fichas são acompanhadas inicialmente pela foto da criança), foram amplamente usadas para que as crianças aprendessem sobre seus colegas, e sobre si mesmo. As chamadas realizadas de maneiras diversificadas com fotos ou com destaque para a letra inicial, cantadas ou através de jogos e brincadeiras, foram múltiplas oportunidades de aprendizado. Outras tantas atividades relacionadas com o nome foram se destacando como prática fundamental dos professores quando se tratava de escrita.

O trabalho diversificado e lúdico com as letras do alfabeto mostrou-se constante e de inúmeras formas ajuda no processo de aquisição da escrita alfabética e conseqüentemente o ensino da língua escrita. Dentre as atividades mais famosas entre as crianças de 3 anos, o bingo de letras do nome é uma das atividades lúdicas que, de forma desafiadora, estimula as crianças a refletirem sobre questões da linguagem escrita. Pode-se observar também que as crianças demonstram naturalmente sua curiosidade sobre os signos que as rodeiam e mesmo sem a intenção dos professores, esse tema surge. Nas paredes da instituição, os murais e cartazes produzidos pelas crianças chamam a atenção, nos recados e lembretes no quadro das salas letras são reconhecidas, e até mesmo nos brinquedos e placas espalhadas pela instituição, a cultura escrita se mostra.

Considera-se, depois da análise das práticas de alfabetização e letramento da instituição que o destaque fica com as atividades que têm a leitura como foco. Incentivar o gosto pela leitura nas crianças através da contação de histórias, manipulação de livros no cantinho de leitura, visitas na biblioteca da escola e trabalhos com a família através da sacola literária, mostraram ser as atividades mais relacionadas à alfabetização e letramento encontradas na escola. Compreender os usos sociais da escrita e leitura são foco de trabalho desde as crianças de 1 ano.

Para que todas essas atividades sejam realizadas e tenham sucesso é fundamental que o professor esteja engajado e consciente dos processos assim como do seu papel, tornando-se referência para as crianças. Nas observações realizadas notou-se que o corpo docente da instituição se transforma em mediador de aprendizagens, permitindo que as crianças construam suas hipóteses sobre a leitura

e escrita, oferecendo diversas oportunidades em experiências e vivências adequadas a cada faixa etária. Porém, de acordo com os professores, é preciso mais estudo e capacitação para que tenham mais segurança ao aplicar tais propostas.

Conclui-se, portanto, que a EMEI Pilar Olhos D'água, apesar dos desafios de infraestrutura e rotatividade do corpo docente, atualmente conta com profissionais que desenvolvem atividades, vivências e experiências de leitura e escrita que fazem parte do processo de alfabetização e letramento. Grande parte dos professores é consciente das práticas que realizam, mas sentem falta de maior direcionamento nas diretrizes do município. As Proposições Curriculares por ainda não terem divulgado seu último caderno, que trata das múltiplas linguagens na educação infantil, entre elas a linguagem oral e escrita, não deixa claro de que maneira os professores devem conduzir suas aulas. A formação continuada proposta nos últimos anos com o estudo dos cadernos de Leitura e escrita na educação infantil se tornou o principal documento orientador das práticas de leitura e escrita. Discutir e pesquisar sobre o tema Alfabetização e letramento na educação infantil tornou o corpo docente mais consciente das práticas que propunham e das possibilidades para ampliação e aprimoramento para os anos seguintes.

REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRANDÃO, Ana Caroline Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. BRANDÃO, Ana Caroline Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRANDÃO, Ana Caroline Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. BRANDÃO, Ana Caroline Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: volume 1 - introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil**: Caderno de apresentação. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BELO HORIZONTE. Lei n°. 8.679, de 11 nov. 2003. **Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil**, altera as leis n°s 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos** / Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org.) - Belo Horizonte: SMED, 2014.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores**/ Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org.) - Belo Horizonte: SMED, 2015.

BELO HORIZONTE. **Avaliação na Educação Infantil** / Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org.) - Belo Horizonte: SMED, 2016.

BELO HORIZONTE. Lei n°. 11.132, de 18 set. 2018. **Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis** e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2018.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana (org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: **Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação**.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. **Metodologia de Pesquisa em Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v.1.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2001.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Unidade Municipal de Educação Infantil Pilar Olhos D'Água, Belo Horizonte, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.