

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elaine Fernandes de Sousa Diniz

**ALFABETIZAR OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?:
debates e controvérsias**

Belo Horizonte
2019

Elaine Fernandes de Sousa Diniz

**ALFABETIZAR OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?:
debates e controvérsias**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Neto

Belo Horizonte
2019

D585a Diniz, Elaine Fernandes de Sousa, 1987-
 Alfabetizar ou não na Educação Infantil? [manuscrito]: debates e
 controvérsias / Elaine Fernandes de Sousa Diniz. – Belo Horizonte,
 2019.
 101 f., il.

 Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas
 Gerais, Faculdade de Educação.
 Orientadora: Maria Gorete Neto
 Inclui bibliografia

 1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação de crianças. 4. Práticas
 Pedagógicas.
 I. Gorete Neto, Maria. II. Título. III. Universidade Federal de Minas
 Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Ivaney Duarte. CRB6 2409

Bibliotecário:

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica†.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

Elaine Fernandes de Sousa Diniz

**ALFABETIZAR OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?:
debates e controvérsias**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento.

Aprovado em 7 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Maria Gorete Neto (Orientadora) – FaE UFMG

Profa. Dra. Ruana Priscila da Silva Brito – Centro Pedagógico UFMG



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

PMA. BRAMDÃO

**ATA DE DEFESA DO SEXCENTÉSIMO SEPTUAGÉSIMO SÉTIMO 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 “**Alfabetizar ou não na educação infantil?: debates e controvérsias**”, do(a) aluno(a) **Elaine Fernandes de Souza Diniz**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Maria Gorete Neto (orientador) e Ruana Priscila da Silva Brito. 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) Elaine Fernandes de Souza Diniz
Elaine Fernandes de Souza Diniz

Registro na UFMG: 2018749859

Maria Gorete Neto
Maria Gorete Neto
Professor(a) Orientador(a)

Ruana Priscila da Silva Brito
Ruana Priscila da Silva Brito
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

RESUMO

A pesquisa aborda a controvérsia de se alfabetizar ou não durante a Educação Infantil. Para tanto, visa compreender as práticas pedagógicas dos(das) professores(as) que atuam nesse nível de ensino. Assim, foi preciso definir os conceitos de Alfabetização, Letramento e Práticas Pedagógicas, identificar as práticas realizadas em uma escola de Educação Infantil e delimitar, dentre elas, quais se caracterizam como alfabetizadoras de acordo com a literatura. O principal referencial teórico utilizado para conceituar Alfabetização e Letramento é Magda Soares (1985, 2003, 2016) e para tratar das práticas pedagógicas alfabetizadoras e da Psicogênese da Língua Escrita são utilizadas as investigações de Emília Ferreiro (2007, 2011), Ana Teberosky (2003, 2007) e Teresa Colomer (2003) bem como os estudos de Maria Andreu (2001). A motivação para realizar a presente pesquisa deve-se ao fato de a Alfabetização se constituir como uma polêmica na Educação Infantil, uma questão ainda não resolvida que apresenta muitas controvérsias. Essa investigação se deu a partir de uma abordagem qualitativa uma vez que ela possibilita aos próprios sujeitos participantes demonstrarem suas concepções acerca do objeto de estudo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação das aulas de turmas de 4 e 5 anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte, a aplicação de questionários direcionados às professoras que lecionam nas respectivas turmas e a análise documental de atividades dos estudantes. Os resultados demonstram que existem várias práticas pedagógicas que se caracterizam como alfabetizadoras e que por meio delas os estudantes da Educação Infantil elaboram diversas hipóteses e conhecimentos acerca do sistema de escrita.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Foto do Marcelo Xavier..... | 38 |
| Figura 2: Foto do Texto com a Biografia do Marcelo Xavier..... | 38 |
| Figura 3: Capa do Livro: Dia de Chuva..... | 48 |
| Figura 4: Foto dos Combinados fixados na Turma Y..... | 53 |
| Figura 5: Foto do Calendário da Turma Y..... | 55 |
| Figura 6: Foto do Alfabeto da Turma Y..... | 56 |
| Figura 7: Foto do Mural de Números da Turma Y..... | 56 |
| Figura 8: Forca realizada na Turma Y..... | 57 |
| Figura 9: Forca realizada na Turma X: meninos..... | 58 |
| Figura 10: Forca realizada na Turma X: meninas..... | 58 |
| Figura 11: Atividade da criança..... | 80 |
| Figura 12: Atividade da criança..... | 80 |
| Figura 13: Atividade da criança..... | 84 |
| Figura 14: Atividade da criança..... | 84 |
| Figura 15: Atividade da criança..... | 88 |
| Figura 16: Atividade da criança..... | 88 |
| Figura 17: Atividade da criança..... | 93 |
| Figura 18: Atividade da criança..... | 93 |
| Figura 19: Atividade da criança..... | 93 |
| Figura 20: Atividade da criança..... | 93 |
| Figura 21: Atividade da criança..... | 93 |
| Figura 22: Atividade da criança..... | 93 |
| Figura 23: Atividade da criança..... | 93 |
| Figura 24: Atividade da criança..... | 93 |
| Figura 25: Atividade da criança..... | 93 |
| Figura 26: Atividade da criança..... | 94 |
| Figura 27: Atividade da criança..... | 94 |
| Figura 28: Atividade da criança..... | 94 |
| Figura 29: Atividade da criança..... | 94 |
| Figura 30: Atividade da criança..... | 94 |
| Figura 31: Atividade da criança..... | 94 |
| Figura 32: Atividade da criança..... | 95 |
| Figura 33: Atividade da criança..... | 95 |
| Figura 34: Atividade da criança..... | 95 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 11 |
| 3 METODOLOGIA | 15 |
| 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... | 18 |
| 5 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA..... | 25 |
| 5.1 Os sujeitos, a instituição e os dados da pesquisa..... | 25 |
| 5.2 Observação..... | 27 |
| 5.3 Análise dos Questionários | 62 |
| 5.4 Análise documental..... | 78 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 97 |
| REFERÊNCIAS | 100 |

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma das etapas da Educação Básica e apenas recentemente está sendo reconhecida como um importante nível de ensino. Historicamente, a Educação Infantil tem sua origem no assistencialismo social e se caracterizava como um local onde as crianças ficavam para que suas mães pudessem trabalhar.

Durante muito tempo a Educação Infantil também foi vista como uma fase de preparação para o Ensino Fundamental, visão que ainda não está totalmente superada. Na busca por uma característica própria da Educação Infantil rejeitou-se vários conteúdos e aprendizagens que se acreditava ter como objetivo preparar as crianças para o Ensino Fundamental. E entre essas aprendizagens está a alfabetização.

A alfabetização se tornou uma das maiores polêmicas que existem na Educação Infantil. É como se dela dependesse o fato de conquistar ou não uma identidade própria para esse nível de ensino. Nessa perspectiva, diferentes políticas públicas e documentos oficiais ressaltam que o objetivo da Educação Infantil não é alfabetizar. Como essa é uma questão de abrangência nacional na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) não seria diferente.

Assim, recentemente o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) da Educação Infantil que foi ofertado como formação continuada aos professores(as) da PBH reafirma que:

é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *strictu sensu*. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético). (BRASIL, 2016, p. 26).

A afirmação acima apresenta inúmeros conceitos que vão além da alfabetização, abrangendo inclusive o letramento, mesmo que não tenha sido essa a intenção. A citação apresenta algumas práticas que consideram mais apropriadas para a Educação Infantil afirmando que as mesmas não fazem parte da alfabetização, seria necessário analisar se realmente não o fazem. Mas, enfim o documento enfatiza que não é o objetivo da

Educação Infantil alfabetizar e utiliza o termo *strictu sensu*. Dessa forma, a definição de não alfabetizar fica obscura, há o receio de se afirmar com todas as letras que não se deve alfabetizar na Educação Infantil e ponto. Então, recorrem a esse termo para não dizer de maneira clara e, justamente, essa indefinição é o que atrapalha o trabalho do(a) professor(a)¹ que tem esse documento como base para sua formação continuada.

Assim, os(as) professores(as) se dividem ao não saber como devem proceder na prática: alfabetizar ou não? Já que muitas vezes em diferentes escolas da mesma rede de ensino há divergências. Em algumas escolas se diz alfabetizar, em outras é quase uma proibição. Dessa maneira, a alfabetização se caracteriza como um tabu na Educação Infantil.

Talvez, por isso a alfabetização continua sendo uma questão tão polêmica na Educação Infantil, já que ao examinar os documentos oficiais que norteiam o ensino os(as) professores(as) se deparam com informações que, muitas vezes, parecem contraditórias. Por exemplo, no texto “A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância” que resulta de um estudo solicitado pelo Ministério da Educação (MEC), Baptista (2010) afirma que:

o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura com o qual a criança interage e pelo qual demonstra interesse em compreendê-lo e dele se apropriar. (BAPTISTA, 2010, p. 4).

Então, esses argumentos justificam o “trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil”, conforme afirmado acima por Baptista (2010). Dessa forma, se os(as) professores(as) orientados(as) por essa lógica entendem que é direito da criança ter aprendizagens relativas à leitura e escrita, podem deduzir que devem proporcionar diversas atividades relacionadas à alfabetização na Educação Infantil. Por outro lado, alguns documentos oficiais, como o do PNAIC mencionado anteriormente, ressaltam que “não é o objetivo da Educação Infantil alfabetizar”.

À vista disso, o(a) professor(a) se encontra no meio dessas orientações que na verdade “desorientam” o seu trabalho, uma vez que apresentam direcionamentos divergentes em relação à alfabetização na Educação Infantil.

1. Com o objetivo de incluir e fazer com que as pessoas se identifiquem e se sintam representadas optou-se por utilizar a forma dupla masculino/feminino para se referir aos(às) professores(as). Inspirado no livro de Magda Soares (2016, p. 21) que explica “o grande peso de aspectos psicológicos e sociais” para além “do ponto de vista linguístico” sob o qual a forma masculina genérica seria suficiente.

É imprescindível pesquisar as práticas dos(das) professores(as) da Educação Infantil e as suas concepções sobre esse tema, visto que eles(elas) são um(a) dos(das) protagonistas do que realmente acontece no seio da escola, muitas vezes, independente das diretrizes oficiais.

Trata-se aqui de analisar as práticas que acontecem no “chão” das escolas, nos discursos e atividades dos(das) diversos(as) professores(as) e de suas respectivas instituições. Assim, apesar de existirem orientações oficiais é preciso considerar o que realmente acontece no cotidiano escolar e quais são as concepções dos(das) professores(as) que são os(as) responsáveis ativos(as) por alfabetizar ou não.

Há diversos pesquisadores que investigam sob diferentes perspectivas se o ideal seria alfabetizar ou não. E muitos são responsáveis pela definição de que o objetivo da Educação Infantil não é alfabetizar. Mas é preciso investigar o que dizem e fazem os(as) professores(as) desse nível de ensino. O que eles(elas) como protagonistas fazem em suas práticas diárias: alfabetizam ou não? Esses(as) professores(as) têm voz sobre o nível de ensino em que atuam? Ou eles(elas) devem apenas executar o que os outros pensam ser melhor sobre a sua própria prática? Como os(as) professores(as) lidam com as diferentes concepções entre alfabetizar ou não? O que acontece na prática diária dos(das) professores(as) da Educação Infantil? Ao analisar as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil, é possível perceber se a alfabetização está presente nesse nível de ensino?

É preciso responder a essas perguntas que instigam diversos(as) professores(as) da Educação Infantil, pois é a partir delas que eles(elas) orientam suas práticas e definem se alfabetizam ou não.

São muitas questões que fazem parte dessa controvérsia de alfabetizar ou não na Educação Infantil. E logicamente não é possível responder a todas elas com apenas uma pesquisa.

Dessa forma, o que se pretendeu com esse estudo foi compreender as práticas diárias dos(das) professores(as) para investigar se elas se caracterizam como alfabetizadoras, nessa etapa da educação básica. E também possibilitar que esses(as) professores(as) manifestassem suas opiniões sobre essa controvérsia a partir de seus próprios conceitos e experiências. Nesse sentido, apresento a seguir os objetivos dessa investigação.

Objetivo Geral

- Compreender as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da Educação Infantil, considerando a polêmica em relação à alfabetização.

Objetivos Específicos

- 1) Conceituar alfabetização de acordo com a literatura existente.
- 2) Demonstrar as concepções que os(as) professores(as) têm em relação à alfabetização na Educação Infantil.
- 3) Definir quais práticas são consideradas alfabetizadoras de acordo com a literatura.
- 4) Identificar as práticas dos(das) professores(as) da Educação Infantil.
- 5) Especificar as práticas pedagógicas dos(das) professores(as) que sejam alfabetizadoras.

Para alcançar tais objetivos foram delimitados alguns referenciais teóricos e metodológicos que orientaram a coleta de dados e a análise dos mesmos de acordo com a literatura.

Assim, para definição dos conceitos de Alfabetização e Letramento foram utilizados os estudos de Magda Soares. E a delimitação das práticas pedagógicas alfabetizadoras se efetivou a partir das pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita, realizadas por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Teresa Colomer. Maria Andreu também se constitui como uma pesquisadora cujos conceitos contribuíram muito para a caracterização das práticas pedagógicas. Além de conceituarem alfabetização, letramento e práticas alfabetizadoras, todas as autoras mencionadas acima possibilitaram a análise dos dados coletados por meio da presente pesquisa.

Para a designação da metodologia optou-se pela pesquisa qualitativa explicitada por Ludke e André (1986) como a mais adequada para os estudos da área de educação, uma vez que permite aos sujeitos participantes manifestarem suas concepções acerca do objeto de pesquisa.

Além de qualitativa, a presente pesquisa se constitui como uma Pesquisa-Ação, visto que a pesquisadora investiga o seu próprio campo de atuação profissional, analisando a sua própria prática pedagógica, a instituição de ensino à qual pertence e os

profissionais que ao mesmo tempo são seus(suas) colegas de trabalho. René Barbier possibilitou a elucidação da presente pesquisa como Pesquisa-Ação.

Ademais, a presente pesquisa se constitui como uma Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) que tem como principal característica a inserção do profissional como pesquisador do seu respectivo campo de atuação.

Através dos referenciais citados foi possível investigar as práticas pedagógicas realizadas em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) que pertence à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com o objetivo de analisar se tais práticas se constituem como alfabetizadoras nesse nível de ensino.

Os resultados desse estudo são apresentados a seguir por meio de capítulos que explicitam, respectivamente: os Conceitos de Alfabetização e Letramento, a Metodologia da Pesquisa, a definição de Práticas Pedagógicas e por fim, a Análise dos dados coletados.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já explicitado, há uma linha de pensamento que defende que a alfabetização deve acontecer no Ensino Fundamental, pois ressaltam que esse não é o objetivo da Educação Infantil. E há outra linha que diz o contrário afirmando que a Educação Infantil está permeada por aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita e que é um direito da criança ter acesso a essas aprendizagens.

Então, a alfabetização é vista como uma polêmica, uma questão não respondida, no sentido de que não há uma definição clara de qual desses caminhos o(a) professor(a) deve seguir. E a alfabetização torna-se um tabu na Educação Infantil, visto que em algumas instituições é quase proibido se falar sobre práticas taxadas como alfabetizadoras. Tal realidade foi descrita por Elizabeth Sousa (2016) em sua pesquisa:

percebe-se uma dificuldade de conciliar práticas adequadas ao universo infantil que considerem as brincadeiras, o brincar e o ensino da leitura e escrita na perspectiva da criança. Essa dificuldade parece afirmar a ideia de que a alfabetização e o letramento não são temas apropriados para a Educação Infantil. Embora os professores em geral concordem com atividades de letramento – como leitura de histórias para as crianças, presença de materiais escritos na sala de aula –, muitos acreditam que trabalhar com alfabetização na Educação Infantil significa “queimar” etapas da criança; privar a criança de vivenciar o que é próprio da infância: as brincadeiras, a alegria, o lúdico. (SOUSA, 2016, p. 43).

Para se realizar a presente pesquisa fez-se necessário analisar as práticas dos professores e as concepções que norteiam seus diferentes pontos de vista. Ao estudar a afirmação de que não se deve alfabetizar na Educação Infantil à luz da Teoria Construtivista e da Psicogênese da língua escrita é preciso enfatizar que:

para a teoria construtivista não existe um limite claro entre pré-leitor e leitor, entre pré-escriptor e escritor, tampouco haveria momentos, um antes e outro depois da verdadeira aprendizagem. A separação em dois momentos só é aceitável para aqueles que tem um olhar normativo e que esperam que todas as aprendizagens sejam convencionais. Sob nosso ponto de vista, essas aprendizagens, dadas durante o período dos três aos cinco anos, não são prévias, mas fazem parte, por direito próprio, do processo de alfabetização. (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.16).

É importante ressaltar que o processo de alfabetização segundo Magda Soares (1985, 2016) possui muitas facetas e que a análise a partir da Psicologia Cognitiva, citada anteriormente, trata de uma dentre as diversas facetas que constituem a alfabetização.

Então, reconhecendo a natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização (SOARES, 1985), em certos momentos é necessário o aprofundamento em uma dessas facetas de acordo com o que se pretende investigar.

Assim, o foco na faceta da Psicologia Cognitiva encaminhou-se devido ao objetivo de analisar o início do processo de alfabetização, questionando se ele ocorre desde a Educação Infantil. Para tanto, é preciso delimitar o início desse processo e identificar as práticas pedagógicas que se caracterizam como alfabetizadoras.

Fez-se necessário definir o conceito de alfabetização e a partir dele identificar as práticas pedagógicas que o constituem. De acordo com Magda Soares (2003, p. 31) “**Alfabetização** é a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’”. E “**Alfabetizar** é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”.

Soares (2003, p. 21) explica que, historicamente, houve uma

mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo **letramento** ao lado do termo **alfabetização** [...].

A definição de **letramento** e **alfabetização** são essenciais para a realização da presente pesquisa. Para que tais conceitos fiquem bem claros é preciso compreender o que Magda Soares (2003, p. 24) afirma:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado à *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

E por fim, Magda Soares (2003, p. 24) trata do **letramento** de crianças ao continuar explicitando que pode haver **letramento** mesmo antes desse aprendiz ser alfabetizado:

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. Esses exemplos evidenciam a existência desse fenômeno a que temos chamado **letramento** e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos *alfabetização*, e apontam a importância e

necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

A compreensão desses fenômenos descritos por Magda Soares é imprescindível para os(as) professores(as) alfabetizadores(as) e para qualquer pessoa que queira analisar o processo de alfabetização. Após a diferenciação dos dois fenômenos é possível explicitar que **letramento** é o “resultado da ação de ensinar as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p. 39).

Considerando as definições de alfabetização e letramento apresentadas, deve-se enfatizar que cada um desses fenômenos é complexo, e que Magda Soares ressalta as múltiplas facetas da alfabetização que também precisam ser ponderadas para a análise desse processo.

Magda Soares (2016, p. 59) ao abordar a faceta linguística da alfabetização apresenta as teorias de Vygotsky e Kress como teorias semióticas de desenvolvimento da língua escrita e afirma:

ainda que fazendo apenas referência a essas teorias, é preciso enfatizar que, particularmente para a Educação Infantil, elas assumem grande relevância por evidenciarem a importância, nesse nível da educação formal, do incentivo e orientação a processos de representação semiótica que preparem a criança para a compreensão da escrita como um *sistema de representação*: as brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres, objetos, sentimentos, em geral não considerados como atividades de alfabetização, são, na verdade, integrantes, do processo de desenvolvimento da língua escrita, por constituírem oportunidades de atribuição de signos a significados e, também com esse objetivo deveriam ser realizados, facilitando assim o processo de atribuição de signos aos sons da fala, ou seja, a conceitualização da escrita como um sistema não só de *representação*, mas também *notacional*.

Por outro lado, ao consultar os documentos que norteiam a Educação Infantil o receio em relação ao ensino da linguagem oral e escrita fica evidente:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes do que as professoras a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo, muitas vezes, adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor e a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e

revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2013, p. 94).

A partir do que foi exposto é possível perceber que a alfabetização é uma controvérsia na Educação Infantil, pois na prática os(as) professores(as) têm opiniões diferentes que também variam de acordo com a instituição em que atuam.

Por isso, a presente pesquisa se propôs a identificar as concepções dos(das) professores(as) sobre essa questão e analisar se suas práticas se definem como alfabetizadoras ou não, mesmo que às vezes não tenham consciência disso.

3 METODOLOGIA

No que se refere à metodologia, foi realizada uma abordagem qualitativa que, de acordo com Ludke e André (1986), é mais adequada para pesquisar a área de educação, pois possibilita analisar essa realidade tão complexa.

A investigação qualitativa permite a percepção e análise das diversas interações e atividades que contextualizam o tema em questão.

Além disso, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador pertence ao campo investigado e coleta os dados a partir de sua própria prática e da de outros profissionais que fazem parte do seu ambiente de trabalho.

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática. Mais e mais ele percebe que as metodologias tradicionais em ciências sociais devem ser retomadas, desenvolvidas e reinventadas sem cessar no âmbito da pesquisa-ação. Esta não exclui os sujeitos-atores da pesquisa. O pesquisador descobre que na pesquisa-ação existencial, não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros. (BARBIER, 2004, p. 14).

Dessa forma, a pesquisa realizada através do LASEB que tem como objetivo primordial fazer uma Análise Crítica da Prática Pedagógica possui a especificidade de se investigar o seu próprio campo de atuação como docente. O pesquisador desde o início está “implicado” pelo campo, pelos demais sujeitos e por si mesmo, diante de todas essas interações, como bem explicado acima por René Barbier.

Tais características especiais dessa pesquisa muitas vezes pareceram facilitar a investigação e em outras pareceram dificultar. A pesquisa-ação realmente exige novas metodologias já que o pesquisador é também sujeito da própria investigação. René Barbier detalha esse papel do pesquisador ao explicitar que:

O trabalho de implicação do pesquisador em ação o conduz, inelutavelmente, a reconhecer sua parte fundamental na vida afetiva e imaginária de cada um na sociedade. Ele descobre todos os reflexos míticos e poéticos, assim como o sentido sagrado frequentemente dissimulado nas atividades mais banais e cotidianas. Para emprestar sentido às formas de sociabilidade encontradas e para partilhá-las e discuti-las, ele precisa reinventar uma outra sociologia da ação que não exclui o que Michel Maffesoli denomina a *razão sensível*. Este é o motivo pelo qual eu acredito que a pesquisa-ação é a metodologia específica de uma teoria mais abrangente que eu nomeio como *Abordagem transversal, a escuta sensível*

em ciências humanas (Paris: Anthropos, 1997). A abordagem transversal reconhece a importância primordial do imaginário tridimensional (pulsional, social e sacral) que ultrapassa as categorias classificatórias habituais em ciências humanas. Dentro da perspectiva da complexidade, tão cara a Edgar Morin, ela desenvolve uma teoria da escuta-ação deste imaginário nos planos científico, filosófico e poético. A abordagem transversal inventa instrumentos concretos de pesquisa como a observação participante existencial e o jornal de itinerância. Ela requer do pesquisador ser mais que um especialista: por meio da abertura concreta sobre a vida social, política, afetiva, imaginária e espiritual, ela faz um convite para que ele seja verdadeiramente, e talvez, tão simplesmente, um *ser humano* (Krishnamurti, *Le courrier du livre*, 2000). (BARBIER, 2004, p. 15).

Barbier (2004) caracteriza, dessa forma, a pesquisa-ação como uma abordagem transversal que solicita do pesquisador o domínio de diversas áreas de conhecimento, extrapolando os métodos, instrumentos e categorias habituais de outros tipos de pesquisa.

Ser investigador em uma pesquisa-ação exige, portanto, qualidades complexas do pesquisador, principalmente, no caso específico desse estudo em que foi preciso assumir esse papel de sujeito-pesquisador.

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte. (BARBIER, 2004, p. 18).

O pesquisador precisa assumir os papéis ressaltados por René Barbier (2004) articulando-os diante de todos os desafios encontrados nesse tipo de pesquisa. Barbier ao explicar sobre a nova pesquisa-ação afirma que:

Ela integra as críticas precedentes, abrindo-se simultaneamente muito mais para uma psicossociologia clínica e para uma etnografia de campo – notadamente aquela efetuada nas escolas – implicando os atores. Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1986) definem a pesquisa-ação como uma forma de pesquisa realizada pelos técnicos a partir de sua própria prática. Trata-se de uma pesquisa-ação libertadora e crítica. Parece, segundo os autores, que assistimos a um renascimento da pesquisa-ação. Os docentes, por exemplo, têm vontade de participar diretamente do conhecimento dos problemas deles mesmos, e estão cada vez mais conscientes da inutilidade das pesquisas clássicas feitas por outros sob a denominação das “Ciências da Educação”. Os novos objetos, surgidos nos últimos anos (currículo), levam os docentes a repensarem sua implicação. Os novos métodos quantitativos atribuem-lhes uma parte maior na pesquisa. [...] Os técnicos podem fazer pesquisa por si mesmo nos locais de sua atividade. (BARBIER, 2004, p. 57).

Barbier detalhou, então, como a pesquisa-ação é qualificada para investigar a área da educação, demonstrando como os docentes são capazes de investigar os próprios locais em que atuam.

Nesta perspectiva esse estudo foi conduzido em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) da Rede Municipal de Belo Horizonte, visando atender aos objetivos explicitados anteriormente.

A partir da aplicação de questionários o(a) próprio(a) professor(a), que se constitui como sujeito primordial para essa pesquisa, pode se situar em relação às suas concepções e práticas acerca da alfabetização apresentando o seu ponto de vista, o que tornou possível atender ao objetivo de demonstrar as concepções que os(as) professores(as) têm em relação à alfabetização na Educação Infantil.

Para a coleta de dados também foi utilizada a observação das rotinas diárias e atividades pedagógicas para atender aos objetivos de identificar as práticas dos(das) professores(as) da Educação Infantil e, posteriormente, distinguir quais são consideradas alfabetizadoras com base nos aportes teóricos estudados.

Além disso, realizou-se uma análise documental das atividades escritas realizadas pelas crianças que constam em seus cadernos de sala de aula. Tais atividades possibilitaram complementar a identificação das práticas pedagógicas através das quais estão aprendendo e também das hipóteses e conhecimentos que os aprendizes já construíram a respeito da leitura e escrita.

Foi preciso realizar uma delimitação teórica do conceito de alfabetização bem como especificar as práticas pedagógicas que são alfabetizadoras de acordo com a literatura.

Dessa forma, à luz da literatura sobre alfabetização analisou-se as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da Educação Infantil, para definir se elas alfabetizam ou não.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas são constituídas pelas ações e atividades realizadas na escola e permeiam todo o ambiente educativo, abrangendo as rotinas, espaços e tempos organizados de acordo com as instituições de ensino.

É possível compreender a definição de práticas pedagógicas a partir do conceito que consta no Documento “Desafios da Prática” da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2016, p.16).

dessa forma, a prática pedagógica é vista como “um processo de construção compartilhada de significados” (ZABALA, 1998, p.91), já que a todo momento os professores e educadores estão questionando a si mesmos, às crianças e os processos. Ela passa a ser compreendida como uma etapa de construção e reelaboração de conhecimentos, sinalizando direções e possibilidades acerca da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os envolvidos.

Se as práticas pedagógicas de uma forma geral abrangem as ações educativas desenvolvidas na escola, as práticas alfabetizadoras se referem mais especificamente àquelas que possibilitam aprendizagens relacionadas à aquisição do sistema de escrita.

E em se tratando de práticas alfabetizadoras é preciso ressaltar a importância que elas têm e algumas características abordadas por Emília Ferreiro (2011, p.33) a partir de uma perspectiva construtivista:

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize a ambos, certas práticas aparecerão como “normais” ou como “aberrantes”. É aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica.

A partir da análise de Emília Ferreiro pode-se perceber como as práticas pedagógicas são essenciais para se compreender o processo de alfabetização, pois segundo a autora elas são mais relevantes do que os próprios métodos que tanto afligem os estudiosos e professores(as) da alfabetização.

Além disso, a partir do que Ferreiro disse constata-se que as práticas pedagógicas são elaboradas por conceitos e teorias que as fundamentam, elas não são neutras. Com base nessa afirmação Emília Ferreiro aponta a necessidade de uma “reflexão

epistemológica” que possibilitaria a compreensão do processo de aprendizagem relacionada à aquisição do sistema de escrita.

Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003, p. 17) compartilham dessa visão e além de explicitar a não neutralidade das práticas alfabetizadoras, apresentam, também, a amplitude do contexto em que elas se desenvolvem, afirmando que:

a **alfabetização inicial** não é um processo abstrato, mas que ocorre em contextos culturais e sociais determinados. Dessa perspectiva, parece evidente que os conceitos culturais influirão sobre o tipo de práticas de socialização das famílias. [...] Em determinadas famílias, as crianças interagem com materiais e com tarefas de leitura e escrita desde muito cedo. E essas interações provavelmente estão relacionadas e influenciam nas aprendizagens convencionais posteriores.

Dessa forma, o contexto das aprendizagens relacionadas à aquisição do sistema de escrita é ampliado para além do ambiente escolar institucionalizado. E desconsiderar a amplitude desse contexto, limitando as aprendizagens apenas ao espaço escolar, impossibilitaria a reflexão epistemológica proposta por Ferreiro dificultando a compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita.

Emília Ferreiro (2011, p. 20) explicita que o principal agente do processo de alfabetização é o aprendiz:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

Portanto, as crianças aprendem independente do controle e aval dos adultos seja no ambiente familiar, escolar ou social de uma forma geral.

Por conseguinte, dois tipos de conhecimento interativo fazem parte das primeiras experiências com a linguagem escrita por natureza: a) Os conhecimentos elaborados pela criança a partir da interação com os leitores e com o material escrito. b) Os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.18).

Assim, a aprendizagem das crianças em relação ao sistema de escrita ocorrem em diferentes contextos que se complementam e se caracterizam pelos dois “tipos de conhecimento” apresentados acima: “os elaborados pela criança” e “os socialmente transmitidos e assimilados”.

A partir da perspectiva construtivista, esses dois tipos de conhecimento se dão *antes e durante a escolarização*. – Antes da escolarização porque, geralmente começam no âmbito familiar e na interação com o material impresso, tão frequente

nos ambientes urbanos atuais. – Durante a escolarização porque, enquanto recebe tal ensino escolar, a criança desenvolve conhecimentos sobre a representação do escrito e sobre as suas unidades, junto com o ensino convencional. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 19).

Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003), além de explicitar esses dois tipos de conhecimento que por natureza fazem parte do processo de aquisição do sistema de escrita pela criança, também apresentam uma caracterização mais específica deles:

Entre os conhecimentos elaborados pela criança devemos incluir os conhecimentos que ela desenvolve a partir de sua relação com os textos, dos quais cabe mencionar os princípios de organização do material gráfico, a função dos nomes e do nome próprio no conhecimento do escrito, o processo de relação entre a escrita e linguagem, as relações entre a escrita e a leitura, o uso de ambas, o conhecimento metalinguístico e a conceituação sobre os valores sonoros de correspondência fonográfica e sobre as unidades linguísticas, tais como o conceito de texto ou de palavra. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.19).

Faz-se necessário explicar de forma mais detalhada o conhecimento metalinguístico mencionado acima para que fique claro o conceito desse termo e a sua importância no processo de alfabetização. Para tanto recorreremos a conceituação apresentada por Magda Soares (2016, p. 125) ao afirmar que:

A capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação, é o que se denomina *consciência metalinguística*, capacidade essencial à aprendizagem da língua escrita.

Além disso Magda Soares cita Nagy e Anderson que também abordam o conceito de consciência metalinguística relacionando-o a aprendizagem da leitura:

Consciência metalinguística – a habilidade de refletir sobre e manipular os aspectos estruturais da língua – não é necessária no uso normal da língua; as pessoas geralmente prestam atenção na mensagem que está sendo transmitida, não nos elementos linguísticos que a transmitem. Aprender a ler, por outro lado, é fundamentalmente metalinguístico. A criança precisa, antes de tudo, perceber que a escrita representa a fala, e em seguida identificar os detalhes de *como* a escrita representa a fala. (NAGY E ANDERSON *apud* SOARES, 2016, p. 125).

Para complementar a definição e amplitude desse conceito Magda Soares (2016, p. 125) ressalta o processo cognitivo do aprendiz explicando que “pode-se inferir que a *consciência metalinguística* se refere não apenas a processos linguísticos, relacionados com diferentes aspectos da língua, mas solicita também, da criança, processos cognitivos”. Assim é enfatizado o processo cognitivo vivenciado pelo aprendiz durante a aquisição do sistema de escrita.

Retomando a caracterização dos dois tipos de conhecimentos relacionados à aquisição do sistema de escrita pela criança, apresentada por Teberosky e Colomer. Além de especificar os conhecimentos elaborados pela criança as autoras também apresentam aqueles que são assimilados pelos aprendizes a partir da interação com os adultos, explicitando de forma mais detalhada que:

Entre os conhecimentos transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança, devemos incluir a linguagem escrita dos livros e sua diferença com relação à linguagem da conversação, a informação sobre as convenções do material impresso e as maneiras de denominá-las, a simulação de um ato de leitura, a identificação de cartazes, signos e materiais impressos presentes no ambiente, e o conhecimento sobre as funções que o adulto outorga a um escrito. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 19).

Teberosky e Colomer abordam esses conhecimentos de uma forma ampla que extrapola as aprendizagens escolares. Como na presente pesquisa pretende-se analisar as práticas pedagógicas da Educação Infantil a partir desse momento serão selecionadas, dentre as apresentadas por Teberosky e Colomer, àquelas que dizem respeito, de certa forma, ao ensino escolar. É preciso ressaltar que a partir do que já foi explicitado as aprendizagens não são controladas por quem ensina e sim por quem aprende. Mas, mesmo assim é possível apresentar as práticas pedagógicas mencionadas pelas autoras e identificar se elas estão presentes ou não no ensino da Educação Infantil.

Assim, Teberosky e Colomer apresentam as práticas de uma forma geral, não limitando-as aos contextos escolares, portanto ao mencioná-las aqui como constituintes das práticas pedagógicas escolares não significa uma afirmação de que elas acontecem apenas nesse contexto. O fato de explicitá-las nesse presente estudo como práticas institucionalizadas refere-se aos objetivos dessa pesquisa de analisar o contexto escolar.

As autoras apontam as práticas de leitura e escrita, analisando “a alfabetização desde a perspectiva de interação entre o adulto e a criança.” (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.19). Ressaltando que esse adulto não se limita aos(as) professores(as), já que a abordagem ampla das autoras trata das aprendizagens em diferentes contextos.

Ao tratar dessas práticas Teberosky e Colomer (2003, p. 20) afirmam que:

cada uma dessas práticas de leitura e/ou escrita tem muitas funções diferentes e se realiza sobre diversos tipos de objetos: – A leitura de histórias tem uma função lúdica; a leitura de cartazes, de etiquetas comerciais e de jornais tem funções de identificação e de informação; a leitura de instruções, tais como as receitas de cozinha, tem a função de orientar a ação. – As práticas de leitura se realizam

sobre diferentes tipos de objetos: uns são **portadores de texto** e outros são **suportes** específicos do texto escrito.

Além disso as autoras falam de diferentes estratégias de leitura ao abordar “Leitura em voz alta” do adulto para a criança e “Leitura compartilhada” entre ambos. À medida que vão apresentando as práticas de leitura e/ou escrita Teberosky e Colomer também definem as aprendizagens relacionadas à alfabetização que decorrem de cada uma delas.

A leitura em voz alta para crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita. As leituras em voz alta também têm efeitos positivos sobre o desenvolvimento de aspectos não linguísticos. Assim, por exemplo, elas facilitam o conhecimento das funções da escrita, ao mesmo tempo em que favorecem a aprendizagem das convenções e dos conceitos relativos ao material impresso, e também atuam sobre as motivações para aprender a ler e a escrever. (PURCELL-GATES *apud* TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.21).

Em seguida, ao tratar da “Leitura compartilhada” Teberosky e Colomer (2003, p.22-23) ressaltam duas características importantes dessa prática: “a) A qualidade da interação” e “b) A frequência e a repetição da história lida.” As autoras apresentam várias aprendizagens decorrentes dessa prática:

[...] o contato com um tipo particular de discurso, o *discurso narrativo*, e com um tipo particular de texto, o de *ficção*. [...] incorporar palavras e traços dos discursos escritos à sua vida cotidiana, ou seja, aprendem a linguagem dos livros. [...] aprendem, então, com *um modelo de leitor*: captam a entonação, as pausas, a posição, os comentários que os adultos fazem ao ler, para logo poder imitá-los em atividades de simulação de leitura. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.24-25)

Além disso, Teresa e Colomer (2003, p.25) destacam que “as características qualitativas das práticas de leitura de histórias são as seguintes:”

–Interação de perguntas e de respostas. – Participação ativa por parte das crianças. – Relação entre os objetos de duas dimensões dos livros e os objetos de três dimensões do mundo real. – Familiarização com a estrutura e a função da linguagem escrita. – Familiarização com o discurso do tipo narrativo da ficção. – Preparação para escutar.

Andreu (2001, p. 37) também enfatiza a importância das atividades de leitura desde a Educação Infantil:

É lendo que se aprende a ler, a compreender e a decifrar o texto caminhando dessa maneira para o processo de aquisição da leitura. É importante ter em mente que, para a aquisição do conhecimento, não basta ouvir. É um processo mais

complexo, no qual a criança interpreta o que ouve, pensa e reflete a partir de seu conhecimento prévio. Desde pequena, ela deve ter contato com materiais escritos, diferentes materiais de leitura, saber para que servem e tentar descobrir o que está escrito. Por isso, na Educação Infantil, é de extrema importância, colocar os alunos em contato com a leitura e com a escrita. Cabe à escola e ao professor a tarefa de ajudar os alunos a compreender o mundo letrado.

Andreu (2001, p. 36) descreve mais especificamente algumas práticas de leitura que podem ser realizadas:

[...] O professor pode: • Oferecer textos que os alunos saibam de cor (músicas, parlendas, poesias etc.) e solicitar que acompanhem a leitura indicando onde estão as palavras lidas. É uma oportunidade para os alunos pensarem sobre o que está escrito e como está escrito. Solicitar que procurem algumas palavras pode ser uma boa intervenção do professor. • Realizar o trabalho com listas (animais, comidas, brincadeiras, etc.) também é adequado na fase inicial de alfabetização, pois este tipo de texto permite que as crianças antecipem o significado de cada item.

Dessa forma, Teberosky e Colomer, bem como Andreu explicitaram diversas práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita que ocorrem na Educação Infantil e possibilitam a aprendizagem de inúmeros saberes e hipóteses por parte do aprendiz relacionadas ao processo de alfabetização.

As autoras apresentaram uma diversidade de portadores de textos e suportes que abrangem histórias, músicas, poesias, parlendas, jornais, cartazes, receitas e etc que fazem parte do contexto das crianças desde a mais tenra idade. Mesmo que não tenham acesso a toda essa variedade de textos e suportes, a maior parte das crianças que vive principalmente no ambiente urbano convive com alguns deles.

E o contato com os adultos leitores e com o próprio material escrito faz com que as crianças elaborem hipóteses sobre esse objeto, construindo e reelaborando várias aprendizagens e conhecimentos que constituem sua alfabetização.

Assim, as crianças aprendem sobre as funções da linguagem escrita e sua estrutura, sobre o tipo de discurso e de texto, sobre as convenções e conceitos relativos ao material impresso. Estabelecem relações entre a escrita e a linguagem, entre a escrita e a leitura, constroem aprendizagens relacionadas aos conceitos de valor sonoro de correspondências fonográficas e de unidades linguísticas: textos e palavras. Além disso, desenvolvem o conhecimento metalinguístico. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003).

Portanto, foram delimitadas as práticas pedagógicas escolares relacionadas ao processo de alfabetização, bem como as aprendizagens das crianças que decorrem da convivência com tais práticas. A partir desses conceitos e delimitações teóricas sobre as

práticas alfabetizadoras, serão analisadas as concepções e práticas dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil estudada nessa pesquisa.

5 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

A presente pesquisa, como explicitado anteriormente, foi realizada através de uma abordagem qualitativa, que possibilita a construção de significados e concepções, a apresentação do ponto de vista e experiências das pessoas envolvidas, estabelecendo vínculos com o objeto da pesquisa.

5.1 Os sujeitos, a instituição e os dados da pesquisa

Esse estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte. E os sujeitos envolvidos na pesquisa são os alunos e professores(as) das turmas de 4 e 5 anos dessa instituição, do turno matutino. A delimitação dessa faixa etária deve-se ao objetivo de observar e identificar práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, partindo da hipótese de que tais práticas estão mais presentes nessas turmas dos anos finais desse nível de ensino.

Para a coleta de dados foram utilizadas estratégias de observação das aulas dessas turmas, questionários destinados aos(às) professores referências das mesmas e análise documental de atividades escritas realizadas pelas crianças que constam em seus cadernos de sala de aula.

A maior parte dos dados coletados se referem mais especificamente às turmas de 5 anos, no caso das atividades escritas coletadas dos cadernos, por exemplo, trata-se de atividades apenas dessa faixa etária. Tais atividades constituem a análise documental da pesquisa.

Já os dados referentes aos questionários abrangem professoras referências das turmas de 4 e 5 anos de idade. Trata-se de 3 professoras, uma é referência da turma de 4 anos e duas são referências das turmas de 5 anos.

Quanto à observação, algumas dificuldades relacionadas à disponibilidade da pesquisadora para a observação das aulas, de certa forma, foram compensadas pela especificidade deste tipo de pesquisa em particular que caracteriza o LASEB. Essa pesquisa que se constitui como uma Análise Crítica da Prática Pedagógica – ACPP, apresenta a característica primordial de que o pesquisador investigue seu próprio campo de atuação profissional. Dessa forma, o pesquisador já conhece o campo de pesquisa, pois pertence ao mesmo, logicamente, a postura de estudioso é diferente da de

professor(a) da instituição, mas o fato de já pertencer a esse local, possibilita conhecer diversos aspectos da realidade institucional, que vão desde o público atendido até os projetos que são realizados, profissionais, infraestrutura e etc.

Na OPC², o pesquisador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa; ou ele se torna membro do grupo por conversão, porque provém de fora, como é o caso de Benetta Jules-Rosette que se converteu e adota a religião dos Bapostolo da África, ao trabalhar com eles, nos anos 70. (BARBIER, 2004, p. 126-127).

Assim, o tipo de observação realizada é a caracterizada por René Barbier como Observação Participante Completa, uma vez que a pesquisadora já pertence ao campo de pesquisa como membro do corpo docente da EMEI. A especificidade desse tipo de pesquisa permitiu a coleta de dados apesar das dificuldades mencionadas que serão explicitadas novamente mais adiante ao tratar, detalhadamente, sobre os dados da observação.

Apesar das limitações dos dados coletados através da observação, devido à pesquisadora ser também docente da escola investigada foi possível apresentar outros dados que complementaram o trabalho.

O campo dessa pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil que atende crianças desde a faixa etária de 1 ano até a de 5 anos de idade. Então, muitos alunos sujeitos dessa pesquisa, estudam desde a mais tenra idade nessa mesma escola. Alguns frequentam essa instituição desde os 2 anos de idade e, outros, a frequentam inclusive desde que eram bebês, pois a Escola já atendeu, no passado, às turmas de berçário.

Dessa forma, as experiências e aprendizagens explicitadas pelos dados coletados nessa pesquisa, obviamente, resultam de um trabalho realizado não apenas pelos(as) professores(as) atuais dos alunos investigados, mas também por todos(as) os(as) professores(as) desses estudantes desde os anos anteriores em que frequentaram a instituição.

Além disso, conforme já destacado teoricamente pelos estudiosos que fundamentam a temática da alfabetização, as aprendizagens que constituem esse processo não acontecem apenas na escola, mas em diversos contextos sociais no qual o aprendiz está inserido. E o aprendiz também não pede permissão para iniciar seu processo de conhecimento sobre a linguagem escrita.

2. Observação Participante Completa.

Ao destacar que o processo de alfabetização tem como foco o aprendiz e a construção de seus conhecimentos a partir dos contextos diversos nos quais está inserido, não significa que se está minimizando o papel da escola e dos(das) professores(as) na aprendizagem desse estudante. Significa que se parte do pressuposto de que o aprendiz é autor do seu próprio conhecimento e que, a partir, das práticas pedagógicas escolares, pode construir diversas aprendizagens que constituem o seu processo de alfabetização, que não é exclusivo apenas das práticas institucionalizadas.

Através dos dados coletados será possível analisar as hipóteses que os aprendizes já construíram em relação ao sistema de escrita, relacionando-as às práticas pedagógicas que acontecem na instituição de Educação Infantil.

5.2 Observação

A observação possibilita o conhecimento do campo de pesquisa, dos sujeitos envolvidos e do próprio objeto da investigação. Nesse estudo em particular, o foco primordial para realizar a observação, inicialmente, seria para, a partir do registro das rotinas e atividades diárias, identificar as práticas pedagógicas da instituição.

A delimitação dessas práticas pedagógicas de uma forma geral, viabilizaria, posteriormente, uma análise dos dados para distinguir entre as práticas quais delas estariam relacionadas à alfabetização na Educação Infantil.

Mas, como mencionado, anteriormente, ao longo da pesquisa, algumas dificuldades em relação à observação comprometeram a realização da mesma. Na verdade, as dificuldades não surgiram diante da observação, mas sim devido à impossibilidade de realizá-la uma vez que a pesquisadora devido à sua gestação e questões de saúde relacionadas a ela, precisou se afastar do campo de pesquisa em diversas ocasiões. E mesmo quando a pesquisadora estava presente devido às questões de saúde realizar o trabalho de professora tornou-se muito complicado por si mesmo, por sua vez conciliar esse trabalho com o papel de pesquisadora e observadora então foi inviável.

Dessa forma, poucos registros sobre as aulas foram realizados. E os registros que, inicialmente, pretendiam abranger as aulas de outras professoras das turmas de 4 e 5 anos e as aulas da própria pesquisadora que também leciona nessas turmas, se limitaram as aulas da própria pesquisadora.

Diante de tais dificuldades, as outras estratégias de investigação se tornaram essenciais para suprir a quantidade de dados coletados através da observação. Assim para identificar as práticas das professoras, a análise, tanto dos questionários destinados a elas quanto das atividades dos cadernos das crianças, tornou-se recurso primordial.

Apesar dessas limitações, a característica da pesquisa qualitativa de uma forma geral e a especificidade da Análise Crítica da Prática Pedagógica de forma particular possibilitou o conhecimento do campo de estudo já que a pesquisadora pertence à própria instituição investigada.

Desse modo, os dados coletados durante a observação referem-se à caracterização da instituição de Educação Infantil, à delimitação de alguns projetos desenvolvidos e à apresentação dos sujeitos participantes.

A escola de Educação Infantil que se constitui como campo da presente pesquisa está vivenciando diversas transformações, no momento atual. Tais mudanças se devem ao processo de aquisição de autonomia das, anteriormente denominadas, Unidades Municipais de Educação Infantil– UMEIS.

Esse processo de autonomia das UMEIS acontece em toda a rede municipal de educação de Belo Horizonte. As UMEIS não possuíam autonomia financeira nem administrativa até o ano de 2017. Todas as UMEIS eram submetidas à gestão de alguma Escola Municipal de Ensino Fundamental, sendo assim, a diretora da escola era também a diretora da UMEI, e a UMEI possuía apenas uma vice-diretora. E todos os recursos financeiros e até mesmo materiais eram destinados à escola municipal para que ela repassasse à UMEI.

O ano de 2018 foi muito importante para a instituição que vivenciou esse processo de aquisição de autonomia, que na verdade teve início no fim de 2017 quando aconteceram as eleições dos diretores que iriam gerir a escola de forma independente.

Devido a todos os processos burocráticos em meados de março de 2018 efetivou-se a autonomia da UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) que passou a ser EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil. Além disso, a gestão era composta por um novo grupo de profissionais eleitos que faziam parte da própria equipe de professores(as) da instituição e não eram professores(as) indicados(as) ou selecionados(as) pela Secretaria Municipal de Educação como havia acontecido anteriormente.

A primeira gestão da instituição havia sido selecionada por profissionais da Secretaria de Educação da Regional Barreiro, região à qual a EMEI pertence. Como a EMEI foi inaugurada em maio de 2014, a primeira gestão, que na verdade era constituída

apenas pela vice-diretora submetida à Escola Pólo Municipal, atuou por 3 anos na instituição.

Esses anos iniciais de funcionamento da EMEI se caracterizaram pela busca por uma identidade institucional. E essa identidade era influenciada pela diversidade de pensamentos de seus profissionais que possuíam uma visão variada dos processos pedagógicos na Educação Infantil, visto que muitos lecionavam anteriormente em diferentes EMEIS.

O grupo de professores(as) do turno matutino em sua grande maioria era composto por profissionais que vieram de outras EMEIS com diferentes propostas pedagógicas. Já o grupo da tarde era um misto de professores(as) que até então, em sua maioria, não haviam trabalhado na prefeitura de Belo Horizonte e outra parte cuja primeira experiência como professor(a) se iniciaria agora na EMEI.

A instituição iniciou seus trabalhos em maio de 2014 com esse grupo tão variado composto por muitos(as) professores(as) com concepções diversas que já possuíam desde suas experiências anteriores nas EMEIS da prefeitura, outros(as) que trabalharam em instituições de prefeituras diferentes ou escolas particulares de Educação Infantil e, por fim, profissionais que nunca haviam atuado como professores(as).

Além de todos os desafios de inauguração da EMEI no meio de um ano letivo e não no início de 2014, havia essa diversidade de profissionais e essa busca por uma base teórica e pedagógica que pudesse orientar as práticas educativas dos(das) professores(as) da instituição.

Esse processo de constituição da identidade e consolidação de práticas educativas na verdade ainda está em curso, pois até hoje algumas controvérsias permanecem no seio das questões institucionais.

E mesmo após a elaboração do Projeto Político Pedagógico da EMEI, muitas indagações não foram respondidas e não há uma clareza sobre uma linha pedagógica específica que oriente o trabalho dos(das) professores(as) na instituição.

Como mencionado anteriormente muitos(as) professores(as) que já trabalhavam em outras EMEIS possuíam concepções diferentes sobre as práticas educativas de Educação Infantil, visto que suas instituições de origem seguiam teorias diversas mesmo pertencendo à mesma rede municipal de ensino. Assim, alguns(mas) professores(as) possuem uma concepção que se aproxima da forma mais tradicional de ensino enquanto outros(as) trabalham com propostas construtivistas. E no meio de todo esse misto de concepções ainda havia questões como a de se alfabetizar ou não na Educação Infantil.

Mas, nesse início a questão de se alfabetizar ou não ainda não havia se mostrado como tal na EMEI. E após muitas reuniões pedagógicas o discurso predominante é de que a instituição segue uma proposta mais construtivista de ensino, apesar de não ser radicalmente assim, e de não haver uma formação específica dos(das) professores(as) para atuarem com essa concepção.

Desde então os(as) professores(as) continuam demonstrando toda a sua diversidade, alguns(mas) mais construtivistas do que outros(as) e a coordenação pedagógica da escola tentando alinhar as propostas de ensino. Outro fator que influenciou essa definição da proposta foi a troca de coordenadora pedagógica que aconteceu várias vezes na EMEI, devido a muitos conflitos de relacionamento interpessoal. Tais fatores dificultaram esse processo de delimitação da concepção pedagógica de ensino e de construção da identidade da instituição.

Os reflexos dessa indefinição de concepção teórica, que no discurso e no Projeto Político Pedagógico se mostram como construtivista, mas, na prática, acontece em sua maioria um ensino de acordo com a identidade do(da) professor(a), persistem até os dias de hoje na atual EMEI.

E com o passar dos anos, a questão da alfabetização se tornou mais evidente em meio a essas indefinições teóricas e a algumas rupturas entre o discurso e a prática. A questão de alfabetizar ou não começou a se manifestar principalmente entre os profissionais que atuam nas turmas de 5 anos da instituição.

Em muitas ocasiões os(as) professores(as) elaboravam determinada atividade escrita e ao repassar à coordenação para que fossem reproduzidas as cópias em xerox para cada aluno, os(as) professores(as) eram questionados(as) sobre as atividades e lembrados(as) de que o objetivo da Educação Infantil não é alfabetizar.

Assim, de uma forma velada, já que não se tornou uma questão que abrangia a todos os profissionais, diversos episódios isolados foram demonstrando que a gestão e muitos(as) professores(as) demonstravam que não deveriam ser realizados alguns tipos de atividades por acreditar que elas tratavam da alfabetização e que esta não deve ocorrer na EMEI.

Por conseguinte, a alfabetização no discurso institucional de uma forma geral, principalmente no que se refere à gestão, é a de que tal ensino não deve ocorrer na Educação Infantil. Mas, diante das manifestações e angústias demonstradas pelos(as) professores(as) que atuam nos anos finais da Educação Infantil foi possível perceber que

a alfabetização era uma questão não resolvida. Para alguns(mas) profissionais ela deve acontecer desde a Educação Infantil e para outros(as) não.

Diante disso, a demanda de identificar as práticas dos(das) professores(as) tornou-se evidente para elucidar o que predomina nas aulas, independente dos discursos institucionais. Mas, devido às limitações de observação já explicitadas, foi preciso recorrer a outros tipos de coleta de dados para refletir sobre a alfabetização na EMEI.

Portanto, através da observação além de apontar as características da instituição como foi realizado acima, foi possível caracterizar alguns projetos que são desenvolvidos na EMEI.

A elucidação desses projetos pedagógicos está intrinsecamente relacionada às práticas educativas que a presente pesquisa se propôs a analisar. Já que a maior parte das práticas educativas realizadas na EMEI são orientadas de acordo com o projeto pedagógico que é desenvolvido ao longo do ano letivo. A seguir esses projetos serão explicitados e também as práticas pedagógicas executadas através deles.

Atualmente, são desenvolvidos dois grandes projetos institucionais que acontecem ao longo de cada ano letivo de forma permanente. Um dos projetos aborda a questão da diversidade de povos que constituem nosso país atendendo à Lei 11.645/2008 que define a necessidade de se trabalhar a cultura indígena e africana nas escolas. O outro projeto institucional varia de acordo com o tema anual e busca definir uma temática sobre a qual são realizadas diversas práticas educativas e eventos da escola. Em alguns anos esse projeto temático foi determinado pela coordenação pedagógica da escola e em outros anos passou a ser sugerido pelo grupo de professores(as).

O projeto sobre a diversidade de povos indígenas e africanos é desenvolvido ao longo do ano e geralmente culmina com uma Mostra da Diversidade que acontece no segundo semestre do ano letivo. Em alguns anos tal projeto era iniciado a partir de inspirações literárias, trabalhando livros como: Menina Bonita do Laço de Fita, O Cabelo de Lelé, etc. Em outros anos como aconteceu em 2018, por exemplo, buscou-se integrar o Projeto da Diversidade com o Projeto Temático Institucional e assim resultou em um trabalho denominado “Meu Brasil Brasileiro”.

Através do trecho abaixo é possível compreender um pouco melhor o desenvolvimento do projeto que foi realizado em 2018 na EMEI:

Este ano o Projeto Institucional da UMEI “Meu Brasil Brasileiro” trabalha em sua essência a diversidade cultural do nosso país, constituído pela formação de tantos povos. Assim, cada turma é caracterizada por um dos estados brasileiros,

possibilitando a aprendizagem de costumes e tradições das pessoas que compõe o Brasil com suas origens variadas. A nossa turma identifica-se pelo estado de Santa Catarina e aos poucos será possível conhecer um pouco da cultura dessa região de acordo com a compreensão adequada à faixa etária de 4 anos. O mais importante é que desde agora os alunos aprendam a respeitar e valorizar a diversidade de povos que formam nossa nação para que desenvolvam sua identidade e autonomia compreendendo-se como um ser que faz parte de uma sociedade maior.³

À vista disso, um projeto integrou em um só tema o que geralmente era trabalhado a partir de dois projetos anuais, que visam contextualizar as práticas educativas realizadas ao longo do ano letivo da instituição. Cada turma recebe uma denominação de acordo com o projeto temático desenvolvido e além de todo o estudo sobre os costumes e cultura dos povos envolvidos, as atividades diárias são inspiradas nesse projeto.

Dessa forma, ao se trabalhar conhecimentos relacionados as diversas linguagens que norteiam as práticas pedagógicas da Educação Infantil os projetos e seus temas são integrados e contextualizam as habilidades desenvolvidas. Ao se estudar sobre formas geométricas, por exemplo, a turma identificada como Minas Gerais, realiza atividades relacionadas à bandeira do estado que possui um triângulo vermelho e a partir daí são trabalhadas habilidades referentes às formas geométricas: triângulo, quadrado, retângulo.

Por outro lado, são desenvolvidas atividades específicas que visam conhecer a diversidade de povos que constituem o Brasil e Minas Gerais no caso da turma com essa nomenclatura, por exemplo. E assim, ao longo de todos os anos os projetos orientam as atividades pedagógicas que são desenvolvidas na EMEI.

Até mesmo questões burocráticas que acontecem na escola devido a políticas da prefeitura se tornam objeto de aprendizagem na Educação Infantil. A turma mencionada como Santa Catarina passou por alterações no que se refere aos seus alunos o que acabou por modificar a sua denominação para Minas Gerais. Foi preciso unir alunos da turma de Santa Catarina aos da turma de Minas Gerais devido ao fechamento de uma sala de 5 anos determinada pela prefeitura, em 2018.

Em 2018 nossa turma de 4 anos vivenciou algumas mudanças. Colegas que estudavam juntos desde os 2 anos de idade mudaram de sala e novos colegas constituíram nossa turma que tem como principal característica possuir alunos que irão se formar esse ano e outros que não. As crianças aprenderam que alguns continuarão estudando na UMEI no próximo ano, mas ao perceberem tantos preparativos para a formatura, muitos pediam para formar também. No fim do primeiro semestre, devido a alterações na quantidade de turmas da UMEI, alunos de 5 anos ingressaram na turma que inicialmente chamava-se Santa Catarina e

3. Arquivo pessoal da professora pesquisadora retirado dos Relatórios Descritivos sobre o desenvolvimento de cada estudante, realizado semestralmente na escola.

passou a ser Minas Gerais, de acordo com o Projeto Institucional “Meu Brasil Brasileiro”. Como o foco do projeto é abordar a diversidade cultural do nosso país, a alteração do nome da turma tornou-se mais um objeto de aprendizagem e rapidamente as crianças compreenderam e adoraram pertencer a Minas. Estudamos sobre os costumes, cultura, gastronomia e povos de MG, a apresentação sobre esse estado na Sexta Legal e posteriormente fora da UMEI possibilitou inúmeras aprendizagens para as crianças. E por fim a variedade de pessoas em Minas Gerais culminou com a Mostra da Diversidade apresentando nossas origens indígena e africana consolidando saberes essenciais para a formação da identidade dos aprendizes.⁴

A partir do que foi descrito pode-se entender melhor a importância dos Projetos Institucionais para as práticas educativas que acontecem na EMEI. E a culminância do projeto, geralmente, acontece em dois eventos importantes, um deles se refere à apresentação artística de cada turma relacionada ao nome que a constitui como aconteceu com a de Minas Gerais. E o outro evento se refere à Mostra da Diversidade que é um evento que acontece em toda a escola no mesmo dia, em um sábado letivo que conta com a presença de toda a comunidade escolar.

O primeiro evento mencionado específico de cada turma acontece de acordo com um cronograma ao longo do ano, assim ano passado, por exemplo, a turma de Minas Gerais apresentou na denominada “Sexta Legal” um teatro e uma dança inspirados no nome de seu estado. Nesse dia que sempre acontece em uma sexta-feira, apenas a turma de Minas Gerais apresentou e os familiares dos alunos dessa turma comparecem à EMEI para assistir junto aos demais alunos da instituição. E, assim, em diversas sextas ao longo do ano as turmas se revezam para realizar uma apresentação artística relacionada ao projeto institucional.

Em 2019 está acontecendo outro projeto que como sempre envolve todas as turmas da EMEI. É possível compreendê-lo melhor a partir da leitura do trecho abaixo:

Essa turma estava realizando uma atividade, antes que eu a assumisse às 8:30, relacionada ao projeto institucional desenvolvido na EMEI. Todo ano desenvolvemos um Projeto Institucional relacionado a um tema específico: o ano passado o tema era “Meu Brasil Brasileiro” e cada turma se identificava através do nome de um estado do Brasil. Esse ano de 2019 o tema está relacionado à Literatura Brasileira e cada turma tem o nome de um autor. A turma de 5 anos Y é a do escritor Marcelo Xavier e um dos principais livros dele explorados pelo projeto é o “Se criança governasse o mundo”. Os alunos estavam desenhando coisas e seres que vivem no mar para que seus desenhos possam compor o cenário da apresentação que farão na Sexta Legal semana que vem que faz parte do Projeto Institucional. Assim, cada turma realiza uma apresentação: teatro, dança, coral, etc sobre o tema que nomeia a sua turma. E as apresentações são iniciadas pelas

4. Arquivo pessoal da professora pesquisadora retirado dos Relatórios Descritivos sobre o desenvolvimento de cada estudante, realizado semestralmente na escola.

turmas de 5 anos primeiro, até que ao fim do ano as turmas dos menores de 1 ano e berçário também apresentem. (Diário de Bordo da pesquisa, 07/05/2019).

Por meio desse dado registrado através da observação pode-se caracterizar melhor o projeto institucional e compreender como ele é desenvolvido. Esse ano de 2019 especificamente o tema de Literatura permite o desenvolvimento de diversas práticas educativas como a que foi realizada pela Professora Referência da turma 5 anos Y⁵, no dia 07 de maio deste ano. Os alunos participaram de diversas práticas que envolveram a leitura dos livros literários do autor cujo nome denomina a sua turma.

Assim, a turma 5 anos Y que se identifica também como Turma do Marcelo Xavier, realizou a leitura de vários livros literários desse autor e depois a Professora Referência organizou uma votação para que os alunos escolhessem o livro que gostariam de apresentar na Sexta-Legal.

Ao adentrar na sala para lecionar foi possível perceber que a Professora Referência da Turma 5 anos Y, estava no meio do desenvolvimento de uma atividade relacionada ao Projeto Institucional “Escritores Brasileiros”. Os alunos estavam sentados em roda e a professora estava orientando e mediando o diálogo entre eles explicando, ouvindo e perguntando sobre qual livro do autor que identifica a turma “Marcelo Xavier” cada um havia gostado mais. Assim, os alunos explicavam e dialogavam sobre o livro que gostaram. A seguir a Professora iniciou uma votação, dentre os diversos livros já conhecidos pela turma, que já haviam sido lidos, relidos, manuseados e recontados por eles, cada um iria votar para escolher o livro que iria ser o tema da Sexta-Legal. E assim foi feito, cada aluno recebeu um palito de picolé para poder colocar em cima do seu livro escolhido dentre todos os expostos, e um aluno de cada vez se levantou da roda foi até o livro que queria e colocou o palito sobre ele. O livro eleito pela maioria da turma foi “Se criança governasse o mundo”. A partir dessa escolha coletiva e democrática é que seria planejada toda a apresentação que a turma iria realizar na Sexta-Legal. (Diário de Bordo da pesquisa, 18/04/2019).

Portanto a leitura é uma prática permanente e essencial ao longo do desenvolvimento desse projeto. E outro aspecto importante dessa atividade é que a prática da votação também demonstra a concepção que a Professora Referência possui acerca da aprendizagem na Educação Infantil. Ao organizar uma votação que permite a autonomia dos alunos ao elegerem o livro que servirá de base para a apresentação na Sexta-Legal a Professora Referência demonstra suas concepções que se aproximam das propostas de ensino construtivista.

5. Para tentar preservar melhor a identidade dos alunos a letra real que identifica a turma foi alterada para Y ao ser mencionada na pesquisa.

Teberosky e Colomer ressaltam a importância das práticas de leitura para as crianças, como a que foi realizada pela Professora da Turma 5 anos Y ao desenvolver o Projeto Institucional:

As práticas escolares e extra-escolares de leitura e de escrita produzem efeitos sobre o desenvolvimento em uma típica relação de causa recíproca, como o “efeito Mateus”: as crianças que realizam práticas de leitura ampliam o vocabulário e tiram maior proveito da leitura e da escrita escolar e, reciprocamente, a leitura lhes contribui para ampliar o vocabulário. Ao contrário, as crianças que realizam poucas práticas de leitura têm mais dificuldades para entender textos e para produzi-los e não obtêm tantos benefícios de suas experiências escolares. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p. 36).

Pode-se perceber a importância dessa prática para o processo de alfabetização e comprovar a sua presença na turma de 5 anos Y pesquisada. Para melhor compreender os conceitos que norteiam a importância dessa prática faz-se necessário explicar o “efeito Mateus” descrito por Teberosky e Colomer:

O nome Mateus é uma homenagem ao evangelista Mateus, que foi o primeiro a chamar a atenção para este fenômeno de influência em duas direções: o efeito de que o rico se enriquece e o pobre se empobrece. [...] **Efeito Mateus:** Na alfabetização, aplica-se o termo efeito Mateus para descrever a influência recíproca entre a leitura e a escrita, e outros aspectos cognitivos no desenvolvimento. [...] (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.36).

As autoras apresentam uma relação recíproca: quanto mais se realiza práticas de leitura e escrita mais se amplia o vocabulário do aprendiz e essa ampliação do vocabulário permite que ele participe de forma cada vez mais elaborada das práticas de leitura e escrita.

A ampliação do vocabulário do aprendiz e a sua contribuição à aquisição do sistema de escrita é explicada claramente quando Teberosky e Colomer (2003, p.34) afirmam que:

Quando os adultos incluem as crianças ativamente em torno de atividades de escrita, colaboram para o aumento de seu vocabulário e para a compreensão das funções do texto escrito. Ambos os aspectos estão relacionados ao desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita.

Teberosky e Colomer (2003, p. 32) explicam de forma detalhada a importância dessa ampliação do vocabulário do aprendiz e sua natureza caracterizada pelo “efeito Mateus” ao se realizar a prática de leitura compartilhada como ocorreu na turma de 5 anos Y:

A leitura compartilhada de histórias facilita a aprendizagem de vocabulário, bem como o uso da linguagem expressiva, a compreensão da função da escrita e o conhecimento da linguagem das histórias de ficção. Vamos nos deter, como exemplo, no efeito dessa leitura sobre o vocabulário, pois este mantém uma importante relação com a aprendizagem da linguagem escrita. Contudo, não é uma relação de causa-efeito, e sim recíproca: a exposição ao material impresso, através da leitura, é um mecanismo de ampliação do vocabulário e, da mesma forma, o conhecimento do vocabulário garante a compreensão da leitura e a produção escrita.

Essa relação recíproca que acontece conforme o “efeito Mateus” ao se realizar a prática de leitura compartilhada permite aprendizagens específicas e complexas relacionadas à aquisição do sistema de escrita:

[...] a leitura compartilhada proporciona um bom contexto para aprender a linguagem e que, por sua vez, proporciona o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas [...]. Não se trata, pois, do reconhecimento de palavras impressas (aspecto gráfico e fonético), mas de seu componente semântico e léxico, isto é, do significado das palavras, desde sua apreensão pelo contexto, até a definição explícita e o conhecimento de conceitos. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.32).

Então, Teberosky e Colomer apresentaram a importância das práticas de leitura para o processo de aquisição do sistema de escrita pelo aprendiz. E ao constatar a presença dessas práticas de leitura nas turmas de 5 anos da EMEI pesquisada percebe-se, conseqüentemente, a presença da alfabetização desde o contexto da Educação Infantil.

Essas práticas de leitura e escrita realizadas a partir do projeto institucional se constituem como a primeira categoria de análise de dados identificada na presente pesquisa. Essa categoria abrange as práticas de leitura e escrita proporcionadas através do trabalho literário desenvolvido por meio do projeto institucional delineado acima. Posteriormente serão apresentadas outras categorias de análise das práticas pedagógicas caracterizadas a partir dos dados coletados durante a observação.

Antes de apresentar outras práticas de leitura que foram observadas durante a pesquisa faz-se necessário ressaltar a concepção de ensino da Professora da Turma do Marcelo Xavier. A forma como a Professora organizou a votação para que os próprios educandos escolhessem o livro a ser apresentado na Sexta-Feira demonstra as concepções construtivistas que norteiam o seu trabalho pedagógico.

É evidente que todos esses aspectos de contato com o escrito, de autonomia, de interação com os outros, de comprovação e de resolução de problemas são

congruentes com as necessidades e capacidades das crianças de cinco anos. Para desenvolver um modelo construtivista de ensino-aprendizagem, é necessário construir situações de aprendizagem, configurar fontes de informação para resolvê-las, observar como os alunos se deparam com problemas e dialogar para conseguir que os alunos incorporem mais de uma alternativa. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p. 80).

As características da proposta construtivista descritas acima são condizentes com a forma de trabalhar da Professora Referência da Turma Y. Através da atividade de votação, por exemplo, ela possibilitou a autonomia dos educandos, a resolução de problemas, o diálogo de interação entre eles para resolverem qual livro seria escolhido como tema de apresentação.

Posteriormente será possível analisar as concepções da referida professora de forma mais detalhada ao apresentar os dados do questionário respondido por ela.

Uma outra prática realizada por essa professora foi a gravação de um vídeo junto aos alunos que foi enviado para o escritor que identifica essa turma: Marcelo Xavier.

A professora da turma do Marcelo Xavier ao pesquisar sobre os escritores brasileiros que poderiam identificar a turma de 5 anos, selecionou este entre outros devido à necessidade especial desse autor que faz com que ele utilize uma cadeira de rodas assim como um aluno de inclusão da turma. Em meio a todas as atividades realizadas ao longo do desenvolvimento desse projeto a professora contactou a equipe do escritor Marcelo Xavier e gravou um vídeo com a turma que foi enviado para o autor. Nesse vídeo a professora e os alunos explicaram o projeto desenvolvido na EMEI dizendo para o escritor que ele nomeava a turma de 5 anos Y e que gostavam muito dos livros dele. (Diário de Bordo da pesquisa, 17/05/2019).

A comunicação com a equipe do autor, mais especificamente, com a filha dele foi muito importante para os alunos durante a realização do projeto. A possibilidade de conhecer a biografia do autor, contatar o mesmo, fez com que os alunos pudessem perceber que os livros literários são escritos por alguém, contextualizando a experiência dos aprendizes com a leitura.

Marcelo Xavier assistiu o vídeo elaborado pela turma 5 anos Y e respondeu gravando e enviando um vídeo no qual dizia para as crianças o quanto estava feliz por nomear a turma deles e fazer parte desse projeto. A resposta do autor foi muito marcante para a turma que se alegrou ao conhecer um pouco mais sobre ele, conseguindo essa comunicação mais estreita e direta. (Diário de Bordo da pesquisa, 21/05/2019).

É possível perceber que muitas práticas de leitura acontecem de forma contextualizada na EMEI pesquisada. O Projeto Institucional possibilita uma rica

experiência com o mundo letrado que extrapolam o próprio livro literário e demonstram outras dimensões da leitura e da escrita.

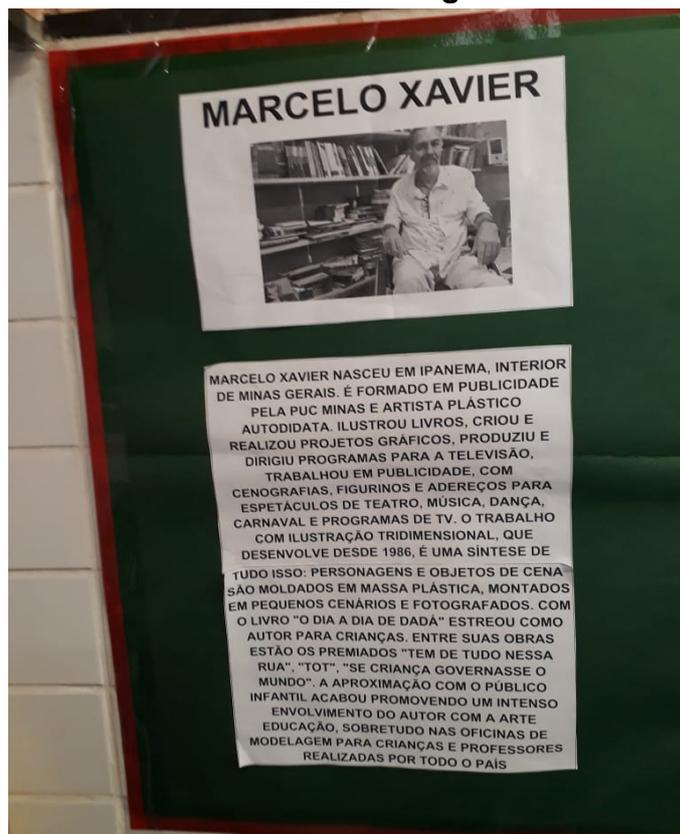
Fotos dos Murais expostos na Turma Y sobre o autor Marcelo Xavier

Figura 1: Foto do Marcelo Xavier



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2: Foto do Texto com a Biografia do Marcelo Xavier



Fonte: Acervo Pessoal.

Através do trabalho literário que possibilitou diversas aprendizagens em relação à leitura e à escrita os educandos também aprenderam a relacionar as histórias que conheceram do Marcelo Xavier à sua própria vida. A temática do livro “Se criança governasse o mundo” facilita a identificação dos educandos com a narrativa.

Na sexta-legal da turma 5 anos Y os alunos apresentarão a música “Pequenas Alegrias” que cita algumas coisas boas do universo de ser criança: ouvir o alarme do recreio, lamber colher do bolo, sorvete no verão, brincadeira de irmão, a mãe deixar ficar com o troco. (Diário de Bordo da pesquisa, 22/05/2019).

Assim, as histórias conhecidas pela turma, escritas por Marcelo Xavier, tratam do universo das crianças e possibilitam uma relação de entusiasmo dos alunos com os escritos. A partir da literatura foi possível que os educandos compreendessem as características de sua vida de ser criança. E a música que a turma apresentou na Sexta-legal retrata esse mundo infantil e ao mesmo tempo possibilita que os educandos se expressem de forma artística.

Pode-se perceber que o Projeto Institucional permite a realização de diversas práticas educativas relacionadas à leitura e à escrita, principalmente, pelo fato de envolver temáticas a partir de livros literários.

A outra turma de 5 anos participante da pesquisa que será identificada por 5 anos X, assim como todas as outras turmas, também realizou várias atividades pedagógicas baseadas no Projeto Institucional da EMEI.

Quando chegou o horário de assumir essa turma todos estávamos em um momento especial que é o da sexta-legal. Essa turma se identifica pela escritora Sílvia Orthof e estavam encenando um dos livros dela que se chama “Se todas as coisas fossem mães”. Então, semanas antes de chegar esse dia, todos começaram a ensaiar suas falas e papéis na encenação. E na verdade desde o início do ano já começam as atividades literárias sobre a escritora e seus livros e a turma vai se identificando pelo nome da autora. Assim, a turma apresentou uma encenação sobre a vida da autora. E depois apresentaram em coral uma música em homenagem às mães. (Diário de Bordo da pesquisa, 10/05/2019).

O Projeto Institucional orienta várias práticas de leitura e escrita em toda a escola e as turmas de 5 anos realizaram atividades relacionadas não apenas às histórias dos livros literários, mas também atividades que abrangeram o conhecimento da biografia dos autores.

Dessa forma, em ambas apresentações das duas turmas de 5 anos os próprios educandos encenaram e ou falaram sobre a biografia dos autores dos livros. A apresentação é o ponto de culminância desse projeto que na verdade é desenvolvido

desde o início do ano, partindo desde o conhecimento dos livros, a realização de diversas leituras e releituras, rodas de conversa sobre as temáticas das histórias, estudos sobre a vida dos autores, até os ensaios e a apresentação aos familiares e demais estudantes e profissionais da EMEI.

Brandão e Leal (2011, p. 24) ao tratar da temática “Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?”, ressaltam alguns blocos de atividades relevantes dentre os quais o primeiro deles demonstra relação com o que o Projeto Institucional da EMEI possibilita:

a) Atividades que promovem práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto extra-escolar. Este bloco congrega as diversas situações que surgem no trabalho cotidiano com as crianças em que a professora lê em voz alta para elas e escreve textos com a sua participação. Se a turma está desenvolvendo um projeto sobre a vida das baleias, por exemplo, será necessário ler sobre o assunto em reportagens que tratem do tema, em revistas como *Ciência hoje para crianças* ou mesmo em enciclopédias. Se a proposta é a produção de um livro com poemas escolhidos de Manuel Bandeira, será interessante ler um pouco sobre a biografia do autor, assim como, obviamente, poemas escritos por ele. [...] Ao participar dessas práticas, as crianças terão oportunidade de conhecer diferentes funções sociais da leitura e da escrita, e com isso se apropriarem das características linguísticas e sociodiscursivas de distintos gêneros textuais.

Dessa forma, as práticas de leitura e escrita relativas ao projeto institucional possibilitam que elas ocorram de forma contextualizada, pois estão todas interligadas por uma temática que abrange o interesse das crianças e, também, permitem como ressaltado por Brandão e Leal que os aprendizes se apropriem “das características linguísticas e sociodiscursivas de distintos gêneros textuais”.

Além dessas relacionadas aos projetos, muitas práticas de leitura e escrita se efetivam no cotidiano da Educação Infantil de outras maneiras que são: chamada de presença tanto a oficial quanto a que está fixada em forma de mural na turma, ou até mesmo através da escrita dos nomes pela professora no quadro da sala diariamente; calendário com nome do mês, os dias da semana e os registros do ano e dias através dos números; manuseio e utilização da agenda que serve como meio de comunicação entre a família e a escola por meio, principalmente, de bilhetes; manuseio e leitura de livros, revistas, panfletos; brincadeira com produtos de supermercado cujas embalagens e rótulos as próprias crianças trazem de casa para compor a caixa de brinquedos da EMEI; mural com rotina e regras de combinados de boa convivência entre os alunos; nome dos alunos da turma em ordem alfabética compondo uma lista que auxilia a definição do ajudante do dia. Esses são alguns exemplos que puderam ser observados onde a leitura

e a escrita estão presentes, há outras situações diversas que compõe o dia a dia das práticas escolares, como jogos de bingos de letras, forca, jogo de formação de palavras a partir de letras, sílabas, associação de palavras e suas respectivas figuras. Tais práticas serão apresentadas e descritas, a seguir, de forma mais detalhada para que seja possível analisar a sua relação com o processo de aquisição do sistema de escrita na Educação Infantil.

A segunda categoria de práticas educativas identificadas através da análise dos dados coletados se refere às atividades relacionadas ao nome dos aprendizes, como será explicitado a seguir.

Recepção dos alunos que chegam ... Professora (eu) peço para os alunos pegarem a agenda (que utilizamos para nos comunicar com a família) e colocarem na mesa da Professora. Também peço para que retirem da mochila copo ou garrafinha que trazem para beber água, bem como o caderno de Para Casa se for o caso. A turma de 4 anos realiza Para Casa duas vezes por semana, relacionados às linguagens que norteiam o ensino na Educação Infantil. As linguagens são sete: Oral, Escrita, Matemática, Musical, Digital, Corporal e Plástico Visual. [...] Antes de todos chegarem pedi aos que já haviam se organizado para ir ao quadro, um de cada vez, escreverem seu primeiro nome. Alguns disseram que já sabiam e outros disseram que precisavam ver o nome para conseguir escrever. Então começamos e enquanto cada um ia ao quadro o restante da turma conversava com os colegas interagindo com os que estavam sentados na mesma mesa que comporta 4 crianças cada. Três crianças conseguiram escrever o nome quase sozinhas, mas esquecerem uma letra ou outra e consultaram a agenda para conferir e completar o nome. As outras crianças escreveram com apoio visual da minha própria escrita: eu escrevi no quadro cada letra de seu nome e o aprendiz observava e escrevia. Com o apoio visual todos conseguiram escrever o próprio nome. Muitos que precisam do apoio visual já identificam muitas letras do alfabeto e reconhecem seu nome e de alguns colegas, mas necessitam de apoio na hora da escrita. (Diário de Bordo da pesquisa, 06/05/2019).

O momento de acolhimento das crianças acontece no primeiro horário de aula, cada horário dura uma hora. Muitas vezes, as crianças costumam chegar dentro de um prazo de 20 minutos e, assim, esse tempo é utilizado para que se organizem e organizem seus materiais. Como os responsáveis acompanham as crianças até a porta da sala realizar uma atividade direcionada durante esses primeiros 20 minutos é inviável, já que a todo momento haveria interrupções para receber cada estudante e, muitas vezes, os pais ou responsáveis costumam falar recados às professoras ao entregar as crianças.

Então, à medida que cada criança chega elas já estão acostumadas a colocar a mochila no local de costume, retirar seus pertences conforme relatado na observação do diário de bordo. A maioria das vezes, a professora não precisa pedir para que as crianças se organizem, elas mesmas já o fazem de forma independente, colocam o copo na

prateleira, a agenda e o caderno de Para Casa na mesa da professora. E, geralmente, a professora realiza uma chamada dos educandos, às vezes, escrevendo ela mesma o nome deles no quadro, outras vezes pedindo que cada um escreva o próprio nome como relatado no trecho citado acima.

No caso específico da turma mencionada, que é composta por estudantes de 4 anos, muitos estão aprendendo a escrita do próprio nome e demonstram muito prazer e interesse em fazê-lo. As crianças dessa turma adoram escrever o nome no quadro e enquanto observam outros colegas fazendo isso perguntam à professora quando será a sua vez. Mesmo aqueles que ainda não o escrevem de forma independente mostram-se ansiosos por escrever o nome e dizem se precisam do auxílio da professora para grafar determinada letra.

Essa rotina de escrita do nome costuma acontecer diariamente em diversas turmas, assim como na turma de 4 anos a chamada no quadro com a escrita dos próprios alunos também acontece nas turmas de 5 anos, geralmente, no primeiro horário de aula. Na turma de 5 anos X, por exemplo:

Esse primeiro horário de aula possui algumas características que tratam da chegada das crianças, do acolhimento delas. As famílias entregam as crianças na porta da sala de aula e esse processo prolonga o momento de chegada. As vezes demora para que um a um chegue na sala e costumam se passar até 20 minutos nesses momentos. Alguns pais também costumam dar recados curtos na hora de entregar os filhos. Após receber os primeiros alunos, a professora sempre orienta que retirem e organizem alguns de seus pertences, inicialmente pedimos que coloquem as agendas na mesa da Professora, pois verificamos diariamente se há bilhetes dos familiares à escola. Quando o intervalo de chegada dos alunos começa a aumentar eu peço para que cada um escreva seu primeiro nome no quadro. Faço algumas linhas para que possam escrever sobre elas no quadro e a maioria consegue escrever de forma independente, mesmo que as vezes precisem ser lembrados de algumas letras esquecidas ou de como grafar determinada letra. Outra parte da turma necessita do apoio visual para escrever o nome. E aos poucos um aluno de cada vez escreve seu nome no quadro. Depois que todos escrevem contamos juntos quantas meninas e quantos meninos vieram à aula e somamos juntos o total de alunos. Após esse momento montamos um gráfico simples no quadro da sala. Onde cada quadrinho em uma coluna representa quantos meninos vieram e em outra coluna quantas meninas. Após isso entreguei novamente a agenda e pedi que cada aluno à abrisse no mês de maio. Expliquei e demonstrei antes, a maioria conseguiu, mas muitos confundiram com o mês de março então, escrevi no quadro o nome MARÇO com cor diferente do que eu já havia escrito MAIO no quadro para que pudessem consultar a palavra. Quando escrevi MARÇO acima de MAIO puderam comparar as palavras. A minoria precisou de um auxílio mais direto para que eu orientasse a fechar a agenda e recomeçar quando haviam passado do mês solicitado, por exemplo. Ao fim dessas rotinas já estava na hora do café e a Professora Referência chegou. (Diário de Bordo da pesquisa, 08/05/2019).

O relato acima abrange o que foi realizado durante o primeiro horário de aula que dura uma hora em cada turma da Educação Infantil. Na verdade, essa marcação de horários em horas se aplica apenas ao tempo que a Professora Apoio permanece na sala alternando com a Professora Referência que leciona durante as outras três horas restantes. Então, geralmente, a Professora Referência possui uma flexibilidade de tempo que lhe permite realizar atividades mais duradouras que podem ultrapassar o período de uma hora ao contrário da Professora Apoio que permanece na sala apenas durante esse tempo e depois seus horários são distribuídos em mais duas outras turmas.

Através da escrita do nome relatada acima as crianças explicitam o conhecimento que já possuem acerca do mesmo e também costumam comentar sobre as letras comparando as que compõem seu próprio nome com as que fazem parte do nome dos colegas.

Na Educação Infantil 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 as letras na escrita de palavras. Em segundo lugar, porque, para “conversar” sobre a escrita, para dialogar sobre como escrever uma palavra, a criança passa a poder lançar mão dessa metalinguagem. Ou seja, ao escrever seus nomes ou outras palavras de seu interesse, pode interagir com os colegas e professora sobre que letra usar. Por fim, as atividades com as letras familiarizam a criança com seu traçado, permitindo que possa escrever ao seu modo usando os símbolos convencionais. (BRANDÃO E LEAL, 2011, p. 28).

Assim, o conhecimento e escrita das letras ocorre de forma significativa para a criança, pois elas representam o seu nome e o dos colegas nas turmas da EMEI. Não se trata então de uma atividade cuja intenção seja apenas a aprendizagem da grafia de letras que não fazem sentido para os educandos, pois eles demonstram muito interesse em aprender sobre o próprio nome e o dos colegas. Brandão e Leal explicitaram na citação acima como essa prática educativa de trabalhar com o nome da criança possibilita a ela aprendizagens relacionadas ao sistema de escrita e, além disso, também oferece ao aprendiz os subsídios necessários para o conhecimento da metalinguagem relativa à alfabetização.

Como explicado anteriormente o conhecimento metalinguístico é uma aprendizagem essencial relacionada à aquisição do sistema de escrita pela criança. Ao conceituarmos sobre as práticas pedagógicas no capítulo 4 dessa pesquisa foi possível destacar a importância do conhecimento metalinguístico. Faz-se necessário mencionar novamente a definição desse conhecimento realizada por Magda Soares (2016, p.125):

A capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação, é o que se denomina *consciência metalinguística*, capacidade essencial à aprendizagem da língua escrita.⁶

A partir dessa definição da consciência metalinguística pode-se compreender a importância da prática educativa que possibilita ao aluno não apenas a aprendizagem de seu nome, mas também a construção de inúmeros conhecimentos que são essenciais para a alfabetização. Dessa forma, é possível relacionar essa prática educativa à alfabetização das crianças desde a Educação Infantil, já que a partir dela o educando elabora os conhecimentos necessários para a aquisição do sistema de escrita.

Essa prática educativa de conhecimento e escrita do próprio nome é realizada de diferentes formas durante as aulas na Educação Infantil:

O mural da 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 o nome que difere do outro apenas por uma letra, entre outras possibilidades. A atividade diária com o mural de chamada também permite que as crianças conheçam 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 sabe escrever de cor. Tal conhecimento, sem dúvida, também pode ajudá-la nas suas tentativas de escrita e leitura de novas palavras. (BRANDÃO E LEAL, 2011, p. 29).

Além de aprender sobre o próprio nome, as crianças conseguem construir vários conhecimentos relacionados ao sistema de escrita de uma forma geral. E como será constatado mais tarde, durante a análise de atividades escritas das crianças, nessa pesquisa os aprendizes utilizam as letras aprendidas através dessa prática para representar outras palavras que lhes foram solicitadas.

O nome próprio, como dissemos, pareceria funcionar, em muitos casos, como a primeira forma estável dotada de significação. Suspeitamos – ainda que não haja dados precisos a respeito – de que uma pauta cultural típica da classe média consiste em prover a criança de ocasiões prematuras para tal aprendizagem. Seja porque os pais marcam com nome e data as reproduções gráficas de suas crianças (desenhos ou pinturas), ou porque marcam a roupa da criança. Porém, além disso, não devemos esquecer que todas as crianças de nossa amostragem frequentam jardim de infância (ou o primeiro ano do Ensino Fundamental), e que, na Argentina, onde o uso do avental escolar é a norma geral, pede-se aos pais

6. A citação acima também foi utilizada anteriormente no capítulo 4 da presente pesquisa, mas para a análise dos dados tornou-se essencial realizá-la novamente para compreender a importância do conhecimento metalinguístico na prática pedagógica em questão.

que marquem esse avental com o nome da criança para evitar confusões. No momento em que as interrogamos, muitas crianças sabiam escrever seu nome corretamente, e sempre em caracteres de imprensa maiúscula. (FERREIRO E TEBEROSKY, 2007, p.223).

Ferreiro e Teberosky ressaltaram então que a escrita do nome, muitas vezes, funciona como “a primeira forma estável dotada de significação”. Essa forma estável de escrita possibilita ao aprendiz a construção de várias outras hipóteses relacionadas à compreensão do sistema de escrita como um todo. No caso específico da presente pesquisa, a aprendizagem do nome acontece de forma sistemática e planejada se constituindo como uma prática pedagógica, diferente do que é citado por Ferreiro e Teberosky acima, onde a aprendizagem acontece, aparentemente, a partir de algo não planejado, mas do contato da criança com o nome. De qualquer forma, a aprendizagem possibilitada ao se trabalhar com o nome da criança, independente da maneira que ela aprendeu, promove a construção de vários conhecimentos necessários ao processo de alfabetização.

As autoras explicitam várias vezes a importância do nome no processo de aquisição da linguagem escrita.

O nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese que estamos estudando. (FERREIRO E TEBEROSKY, 2007, p. 221).

A prática de escrita do nome no quadro da sala como uma chamada construída a cada dia é utilizada diariamente pela professora apoio quando a sua aula acontece no primeiro horário e ela é responsável pela recepção dos alunos.

Enquanto os alunos chegam [...] gradativamente no início da aula [...] cada aluno chega e se organiza e é orientado a escrever seu primeiro nome no quadro. A maioria dos alunos já consegue escrever seu primeiro nome de maneira autônoma, são os casos daqueles que já frequentam essa EMEI a mais de um ano. Alguns alunos que não frequentavam essa escola ou que nunca haviam estudado antes, necessitam do auxílio da ficha do nome para escrevê-lo e também do apoio da Professora. Apesar desses alunos precisarem do apoio visual e da Professora é possível perceber que já demonstram aprendizagens desenvolvidas em relação a essa escrita do nome, pois no início do ano não conseguiam escrever o próprio nome mesmo com apoio. Em diálogos anteriores com a Professora Referência da turma ela relatou esses casos específicos de alunos que ainda não conseguiam escrever o nome, não reconheciam letras, nem números. (Diário de Bordo da pesquisa, 13/05/2019).

A importância do trabalho com o nome próprio na Educação Infantil e sua contribuição para a aprendizagem do sistema de escrita já foi explicitada anteriormente. É preciso destacar que através do relato acima é possível perceber que a aprendizagem do nome próprio no caso das crianças participantes da presente pesquisa se deve ao trabalho desenvolvido na escola, já que aquelas que não estudavam até então ainda não haviam aprendido a escrevê-lo.

Outro fator importante que é possível perceber através dessa prática pedagógica relativa ao nome da criança é que ao escrevê-lo os aprendizes utilizaram as letras convencionais do nosso sistema de escrita. E demonstram que já construíram diversas hipóteses sobre o sistema de escrita e que já superaram outras etapas nas quais muitos aprendizes ainda não diferenciam escrita de desenho; ou ainda utilizam outros recursos gráficos diferentes das letras convencionais por não as conhecerem.

As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigue-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas). A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção. (FERREIRO, 2011, p. 21).

Portanto, os aprendizes da presente pesquisa, mesmo aqueles que solicitam apoio da professora para escrever o nome, utilizam as letras convencionais, já sabem que precisam escrever com letras, demonstrando a superação do nível apresentado por Emília Ferreiro acima.

A maioria das crianças faz uma distinção entre texto e desenho indicando que o desenho serve “para olhar” ou “para ver”, enquanto que o texto serve “para ler”. Quando perguntamos por que se pode ler no texto, a maioria das crianças diz que é “porque tem letras”, mas uma quantidade importante – particularmente crianças da CB – diz que “é porque tem números”. *Nenhuma criança indicou somente as imagens como sendo para ler; porém, várias indicaram ao mesmo tempo texto e imagem, como se ambos fossem complementares para proceder a um ato de leitura. Isto não implica necessariamente que texto e imagem se confundam [...]. Destes exemplos, resulta que a utilização do texto feita por essas crianças é muito particular: sabem bem que onde se pode ler é onde existem letras, mas a imagem também serve para ler como elemento de apoio que não é possível ser excluído.* (FERREIRO E TEBEROSKY, 2007, p. 52-53).

Essa outra hipótese apontada por Ferreiro e Teberosky que diferencia escrita de desenho pelo aprendiz, também foi demonstrada como superada pelas crianças sujeitos da presente pesquisa. Já que ao pedir que escrevam algo ou o próprio nome utilizam letras e não desenhos ou outras formas como garatujas. Será possível analisar de forma

mais detalhada as produções escritas dos sujeitos da pesquisa, na análise de atividades escritas realizadas que serão apresentadas, posteriormente, na parte de análise documental.

Assim como as práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem dos nomes das crianças foram identificadas se constituindo como uma das categorias de análise dos dados coletados, foi possível identificar outras categorias de práticas que serão analisadas a seguir.

A terceira categoria de análise identificada se caracteriza pelo manuseio, leitura e trabalhos diversos relacionados aos livros literários durante a Educação Infantil. Há práticas específicas com os livros literários que estão relacionadas aos projetos desenvolvidos na EMEI que já foram explicitadas na primeira categoria de análise de dados e há práticas pedagógicas que são realizadas como parte de atividades que constituem outras rotinas de trabalho na Educação Infantil.

Essa terceira categoria trata das práticas de leitura e escrita relativas aos livros literários disponíveis na EMEI que não estão relacionadas ao projeto institucional, mas que ocorrem de acordo com as diferentes rotinas de trabalho e atividades diárias.

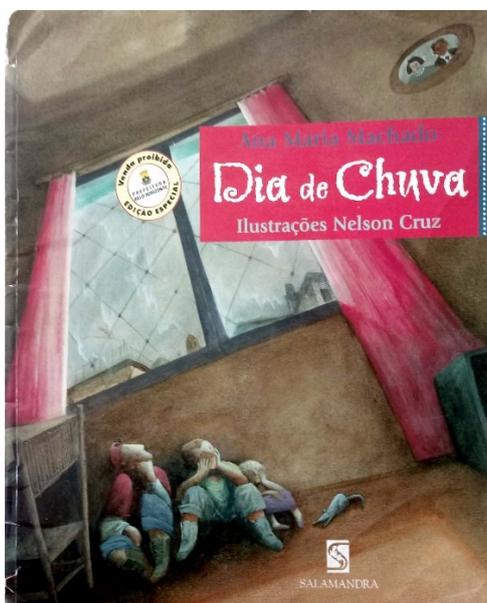
Em momentos diferentes as crianças podem manusear os livros literários que ficam acessíveis na sala de aula livremente. Os livros ficam dispostos em prateleiras que são adequadas ao tamanho das crianças e elas mesmas conseguem organizar e escolher o livro que irão ler. Muitas vezes, quando terminam uma atividade que estava sendo realizada antes dos outros colegas, as professoras orientam para que leiam livros e eles mesmo se deslocam e escolhem aquele que querem, leem em sua mesa e depois tem toda a liberdade de trocar de livro para ler outro de forma independente. Essa leitura livre dos livros acontecem várias vezes ao longo da semana de aula, ocorre na hora da chegada, enquanto aguardam que os outros cheguem à escola, após já terem organizado seu próprio material, ou aguardam que os colegas escrevam o nome no quadro; também ocorre nos dias de sexta-feira que é o dia do brinquedo e as crianças têm liberdade de utilizar brinquedos próprios ou da escola, jogos da sala e livros.

Dessa forma, em muitas situações a exploração e leitura dos livros literários ocorre de forma mais flexível dentro da rotina escolar, como descrito acima. E em outras ocasiões ocorre de forma planejada e direcionada pela professora da turma. Ao se trabalhar sobre a saúde bucal, por exemplo, a professora selecionou um livro literário que faz parte do acervo da turma e trata do tema para ler com os alunos. Em um dia chuvoso a professora contou para a turma a história “Dia de chuva” de Ana Maria Machado e

explicou aos alunos que estavam pedindo para ir brincar no parquinho da EMEI porque não seria possível fazê-lo.

Dia de Chuva é um livro escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Nelson Cruz. Esse livro foi escolhido por fazer parte do acervo da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) na qual trabalho, ele estava disponível nas prateleiras de leituras de uma turma de 5 anos. Assim, foi possível obter uma pequena amostra do que a prefeitura de Belo Horizonte oferta como obra literária para seus estudantes. E ao primeiro olhar foi possível perceber que trata-se de uma renomada escritora. (Trecho de trabalho realizado por Elaine Sousa para uma disciplina do LASEB).⁷

Figura 3: Capa do Livro: Dia de Chuva



Fonte: Foto do livro do acervo da EMEI retirada pela pesquisadora.

A leitura de histórias acontece, muitas vezes, de forma planejada pelas professoras de acordo com determinados objetivos que se pretende alcançar com uma aula específica da Educação Infantil. Nesse caso mencionado, o objetivo era o trabalho com a literatura nessas turmas e a partir dele possibilitar as crianças relacionar os acontecimentos da história à sua própria vida.

A história se desenvolve a partir de um Dia de Chuva como o próprio nome do livro já diz. O cenário é a casa de um menino chamado Guido que é visitado por dois amigos Henrique e Isadora, mas eles não podem brincar lá fora por causa da chuva. As crianças observam os barulhos e efeitos produzidos pela chuva através da janela da casa, mas depois se “cansam de ver a corrida das gotas na vidraça”. Então começam uma viagem com os amigos, foram em cabanas nas florestas,

7. O trecho acima foi extraído do trabalho “Análise de um livro literário” realizado pela própria Professora/Pesquisadora Elaine Sousa, durante a disciplina do Laseb “Práticas de leitura e de escrita em contextos escolares” ministrada pela Professora Célia Abicalil Belmiro.

fizeram caravanas, atravessaram abismos, se esconderam de feras, navegaram em navios mágicos sob ataque de piratas e jacarés, dormiram nas cavernas dos ursos. Tudo isso e um pouco mais utilizando os móveis, objetos e cômodos da casa de Guido. “Quando a mãe de Henrique chegou, ela disse: --- Que pena que eles não puderam ir a lugar nenhum por causa da chuva... --- Os três deram muita risada. E as mães não sabiam por quê.” (Trecho de trabalho realizado por Elaine Sousa para uma disciplina do LASEB).

Essa contação de história foi intencionalmente realizada em um dia chuvoso que aconteceu nesse ano de 2019 no qual não foi possível sair da sala para realizar atividades nos ambientes externos da EMEI.

Foi possível analisar o livro a partir de sua temática, texto, material e também com base no encantamento que ele causou as crianças quando pude ler para elas essa história em um dia chuvoso que vivemos na nossa escola. [...] Se a história fosse lida sem as ilustrações não poderíamos compreender que as personagens se apropriaram de objetos e deram outros significados a eles construindo um mundo de faz de conta, no qual puderam vivenciar inúmeras aventuras apesar da chuva “no mundo real” que os impedia de sair de dentro de casa. O texto propicia uma rica experiência literária a partir do momento que permite aos leitores imaginar e se identificar com a história, que em poucas palavras consegue traduzir as vivências do mundo de faz de conta tão presente nas brincadeiras infantis. O texto consegue atrair as crianças que ao ouvirem a história adoraram repetir o barulho dos pingos da chuva: “Tipe-tope-tipe-tope-tipe...” (Trecho de trabalho realizado por Elaine Sousa para uma disciplina do LASEB).

A análise do livro literário ampliou-se para uma análise da própria prática educativa possibilitada através dele ao ser contado para a turma de 5 anos da EMEI:

E a cada página virada a turma de 5 anos estava atenta para descobrir qual aventura aguardava para ser lida e observada. As ilustrações conseguem nos contar a história tanto quanto o texto escrito e a sintonia não poderia ser melhor. A experiência com a história foi muito significativa para a turma, todos estavam curiosos e atentos escutando e observando as ilustrações do livro. (Trecho de trabalho realizado por Elaine Sousa para uma disciplina do LASEB).

Após a leitura desse livro a professora propôs à turma que realizassem um desenho mostrando alguma brincadeira que poderiam fazer dentro de casa em um dia de chuva no qual não seria possível brincar do lado de fora.

A leitura de livros literários é ressaltada por vários autores que destacam sua importância:

Diversos autores (ver, por exemplo, TEBEROSKY; COLOMER, 2003) têm apontado os benefícios da leitura em voz alta para crianças. Talvez o ganho mais básico seja o de fazer com que descubram *o que é ler*. Como destaca Morais (1996), não se pode ter desejo por algo que se desconhece. Assim, para que despertemos a vontade de aprender a ler, é necessário que a criança, primeiro, entenda o que significa ler! Para isso não basta oportunizar seu contato direto com

os livros. É fundamental que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico. (BRANDÃO E ROSA, 2011, p.40).

Além de despertar o desejo pela aprendizagem do sistema de escrita como citado acima, as atividades de leitura também possibilitam outras aprendizagens essenciais para o processo de alfabetização.

Muito frequentemente, também, são propostas atividades de conversa sobre os textos antes e depois da leitura. Tais experiências, com certeza, além de motivarem as crianças à leitura, criando expectativas e inserindo-as nas práticas sociais de escrita, estimulam o desenvolvimento das estratégias cognitivas de leitura. Como afirma Solé (1998) utilizando diferentes estratégias, tais como antecipação de sentidos, formulação e checagem de hipóteses sobre o que estaria escrito no texto, construção de inferências, entre outras, os leitores criam sentidos em interação com os textos. Em suma, vivenciando práticas de leitura em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente. (BRANDÃO E LEAL, 2011, p.22).

Assim, as práticas de leitura possibilitam diversas experiências relacionadas ao letramento e alfabetização desde a Educação Infantil. As professoras da EMEI realizam frequentemente essas práticas de leitura, geralmente, a leitura em voz alta pela Professora e, posteriormente, uma roda de conversa sobre o livro lido.

Em várias ocasiões também acontece o manuseio dos livros livremente pelos alunos da turma. Dessa forma, os próprios educandos se levantam e escolhem um livro para ler entre os dispostos nas prateleiras da sala de aula.

Durante o momento de manuseio dos livros de literatura disponíveis na sala de aula, os alunos leem os livros à sua maneira. Alguns conseguem ler palavras simples, e a maioria ainda não lê convencionalmente. Mas consegue compreender através da leitura das imagens que constam nos livros. Além disso, os alunos adoram reler livros que já foram contados pelas professoras em outras ocasiões anteriores. [...] A aluna N se aproximou da professora (eu) e perguntou apontando para uma parte do texto: O que está escrito aqui Professora? Eu li o trecho que ela apontou. Ela voltou para o seu lugar continuou lendo o livro e depois retornou em mais duas ocasiões perguntando o que estava escrito em determinada parte do texto. (Diário de Bordo da pesquisa, 14/05/2019).

O pedido da aluna N para que a professora lesse o que estava escrito em determinada parte do livro demonstra que ela já compreendeu a “função simbólica da escrita” explicada por Teberosky e Colomer (2003, p.48):

Quando as crianças acreditam que um texto “diz alguma coisa” é porque atribuem intencionalidade comunicativa ao texto escrito: um objeto inanimado passa a ter um significado linguístico. É o início da concepção da função simbólica da escrita.

A compreensão da “função simbólica da escrita” é uma aprendizagem muito complexa e cognitiva realizada pelos aprendizes e é fundamental para a aquisição do sistema de escrita.

Como sistema de representação, o aprendizado da escrita consiste na apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza simbólica, que representa a linguagem. Durante esse processo de apropriação, tanto a representação simbólica como a linguagem são afetadas pela escrita. Por exemplo, no caso da linguagem, numerosas pesquisas mostram que a aprendizagem da leitura e da escrita tem uma profunda influência sobre muitos aspectos da competência linguística dos falantes, e isso em níveis tão díspares como o fonema, o morfema, a palavra ou o texto. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.60).

Não será detalhada aqui a influência da aprendizagem da leitura sobre a competência linguística dos falantes. O foco da afirmação de Teberosky e Colomer para os dados da presente pesquisa é que a aluna N demonstra uma importante aprendizagem cognitiva ao compreender a natureza simbólica do sistema de escrita.

A complexidade dessa aprendizagem e a sua importância para o processo de alfabetização é explicitada também por Ferreiro ao delinear que:

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado. (FERREIRO, 2011, p.65).

Os esquemas conceituais elaborados pelo aprendiz para construir e interpretar os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita são baseados nos estudos de Jean Piaget, como Ferreiro (2011, p.44-45) explica:

Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes, com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas de simbólicos por meio de um prolongado processo construtivo. As características dos processos cognitivos têm sido expostos pelas bem conhecidas pesquisas de J. Piaget e seus colaboradores. Utilizamos o marco conceitual da teoria psicogenética de Piaget para compreender os processos de construção do conhecimento no caso particular da linguagem escrita.

É possível compreender assim a complexidade do processo de alfabetização, pois para a aquisição do sistema de escrita o estudante precisa elaborar diversos esquemas conceituais que o permitirão aprender sobre esse objeto de conhecimento.

E ao demonstrar que compreende a natureza simbólica do sistema de escrita a aluna N e outros estudantes participantes da pesquisa manifestam que já elaboraram muitos esquemas conceituais que fazem parte do seu processo de alfabetização. Será possível observar melhor as hipóteses dos estudantes sobre o sistema de escrita ao analisar as atividades dos mesmos, posteriormente.

Através da observação foi possível identificar mais três categorias de análise de práticas de leitura e escrita realizadas nas turmas de 4 e 5 anos. A quarta categoria se refere às práticas de leitura relacionadas ao cotidiano e rotinas das aulas.

Essa quarta categoria se caracteriza pelo registro escrito de diversas informações referentes às rotinas da Educação Infantil que se constituem como materiais escritos com os quais os estudantes interagem diariamente.

Os principais materiais escritos que fazem parte dessa categoria são: chamada seja em forma de mural, escrita no quadro ou a oficial da escola; combinados de boa convivência exposto na sala; calendário exposto; rotina em mural ou escrita no quadro; agenda; ficha de nomes; alfabeto; números.

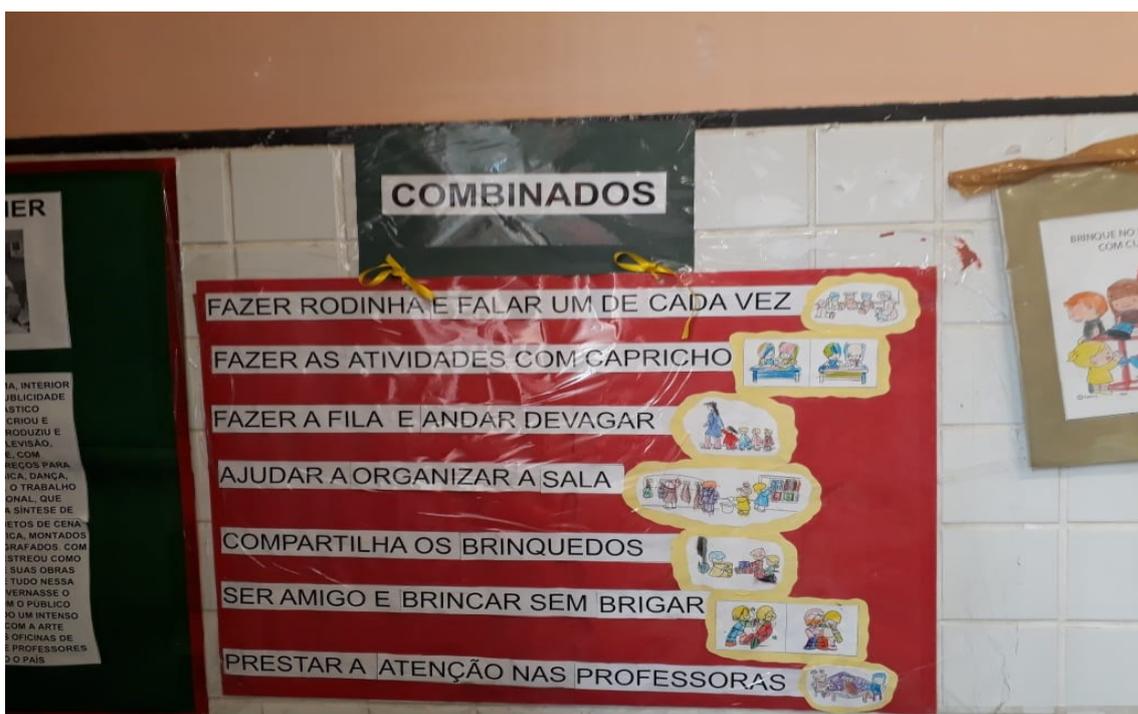
Todos esses materiais fazem parte da rotina diária dos educandos da EMEI. A chamada varia de formato de uma sala para outra. Mas, em muitas turmas a chamada está presente em forma de mural em uma parede da sala e a cada dia os alunos fixam seus nomes nesse mural para marcar que estão presentes. Quando a chamada não está exposta em forma de mural ela é realizada no quadro de forma escrita pela Professora ou pelos próprios educandos, conforme já abordado nessa pesquisa, ao apresentar a segunda categoria de análise relacionada aos nomes. Como já explicado e apresentado anteriormente através da análise dos dados coletados referente aos nomes dos educandos, faz parte da rotina diária das turmas, registrar os nomes dos alunos presentes. Conforme registros do Diário de Bordo já citados e analisados, muitas vezes, os próprios educandos escrevem seu nome no quadro, no primeiro horário de aula, se constituindo como uma chamada realizada por eles mesmos. Além disso, há o diário de chamada oficial da escola, que também é realizada todos os dias pela Professora da turma e é entregue à secretaria.

Diariamente são registrados no calendário o dia respectivo do mês e da semana, esse calendário geralmente é um mural que fica exposto em uma das paredes da sala, há

também calendários maiores que são os utilizados normalmente pela sociedade e também ficam expostos e são utilizados todos os dias.

Os combinados de boa convivência são as regras para que os educandos aprendam a compartilhar e interagir da melhor forma possível. E, geralmente, ficam expostos em forma de mural, com desenhos e frases escritas, como por exemplo: compartilhar os brinquedos (e um desenho com crianças brincando juntas alegremente). Esses combinados são utilizados e lembrados sempre que necessário, quando um educando não quer compartilhar um material com outro colega, por exemplo. A professora sempre mostra o mural com os combinados lendo e dialogando com os educandos e assim, ele é utilizado como suporte que faz parte da rotina das aulas.

Figura 4: Foto dos Combinados fixados na Turma Y



Fonte: Acervo Pessoal.

A rotina, geralmente, é escrita no quadro todos os dias e se constitui como um resumo das atividades que os educandos farão durante as aulas. Assim, os estudantes são informados das atividades que serão realizadas naquele dia. No relato abaixo do Diário de Bordo, foi possível observar a utilização da rotina para que os estudantes relembressem e compreendessem a necessidade de se organizarem.

Essa turma estava no parquinho quando a assumi nesse horário que leciono nela. Então continuamos nesse espaço onde as crianças interagem e brincam juntas.

Quando faltavam 10 minutos para a troca de professores, chamei os alunos para que pudéssemos organizar a fila e voltar para a sala. No caminho do parquinho até a sala passamos pelo bebedouro e quando chegamos na sala organizamos os brinquedos que estavam espalhados. A Professora referência dessa sala sempre escreve a rotina de atividades do dia no quadro da sala. Assim, quando voltamos para a sala os alunos me mostraram a rotina escrita no quadro. Os alunos já me mostraram a rotina outros dias e com base nela pude orientá-los sobre o que fariam depois quando a Professora Referência assumisse novamente a turma. Os alunos disseram que queriam utilizar os brinquedos em vez de guardar como eu estava orientando, então consultando a rotina eu lhes expliquei que eles fariam uma atividade com a outra Professora assim que ela voltasse, então teríamos que guardar os brinquedos. (Diário de Bordo da pesquisa, 15/05/2019).

Os alunos da EMEI já estão acostumados a essa forma de organização das aulas que é orientada pela rotina escrita no quadro da sala todos os dias. Eles mesmos mostram algumas atividades a serem feitas apontando para a palavra correta que está escrita no quadro e comentando sobre o que farão em determinada aula daquele dia.

Através da utilização diária de todos esses materiais escritos que organizam o cotidiano das aulas os educandos convivem e compreendem os diferentes usos e as funções da escrita.

Criar um *contexto de cultura escrita* significa dar oportunidades para que as crianças atribuam significados ao que está escrito conforme suas diversas competências. De fato, o contexto material pode servir para a criança aprender que os objetos escritos têm intenção comunicativa; para familiarizar-se com os diversos usos de acordo com as funções adultas; para saber usar objetos escritos, inclusive antes de saber ler; para entender as mensagens **escritas na situação** em que elas aparecem. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.105).

Assim, os educandos conseguem identificar as funções dos diferentes materiais escritos utilizados no cotidiano da escola e participam então dessa cultura escrita através do letramento.

A agenda também é um material utilizado diariamente pelos alunos. Ela faz parte do kit de materiais entregue aos alunos no início do ano letivo e serve para comunicação entre a família e a escola. A agenda é utilizada intensamente na Educação Infantil, qualquer comunicação da escola ou até mesmo das professoras direcionada às famílias ou vice e versa é realizada através dela. Os alunos já estão acostumados a chegar e retirar a agenda da mochila, conforme já mencionado anteriormente em alguns trechos já citados do Diário de Bordo da pesquisa.

Cada agenda é identificada com o nome do estudante na capa e com o passar do tempo eles aprendem a reconhecer o nome e conseguem distinguir sua agenda em meio a dos demais colegas da turma. Os alunos já sabem que a agenda é um suporte

importante de comunicação e as professoras sempre pedem que eles mostrem os bilhetes às suas famílias. Principalmente, os bilhetes que precisam ser assinados, como autorizações para excursão, por exemplo.

A ficha com o próprio nome é outro material escrito utilizado cotidianamente pelos estudantes. Além do nome que consta na capa da agenda para identificá-la, há também a ficha que fica na sala e é utilizada durante a realização de diferentes atividades. Quando a Professora solicita que os alunos escrevam o nome no quadro, por exemplo, alguns alunos pedem para visualizar sua ficha de nome consultando para lembrar algumas letras ou verificar a ordem correta das mesmas.

Ao realizar atividades escritas sempre há o espaço com o nome que os alunos devem preencher e assim as fichas de nomes são distribuídas e eles a utilizam como auxílio visual para sua escrita. Nas turmas de 4 anos essa ficha é composta pelo primeiro nome do aluno, já nas turmas de 5 anos a ficha possui o primeiro e segundo nome e, ao longo do ano, a ficha é trocada por uma que tem o nome completo do aluno. Assim, os alunos de 5 anos aprendem a escrever o nome completo, registrando-o em todas as atividades escritas que realizam.

Na sala de aula também fica exposto o alfabeto e os numerais de 1 a 10 conforme pode ser observado através das imagens abaixo fotografadas na Turma de 5 anos Y, participante da presente pesquisa.

Figura 5: Foto do Calendário da Turma Y



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6: Foto do Alfabeto da Turma Y



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7: Foto do Mural de Números da Turma Y

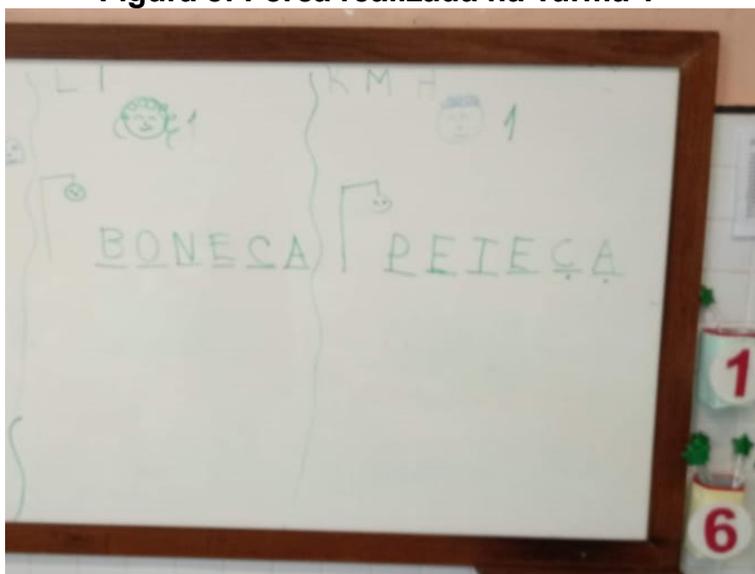


Fonte: Acervo pessoal.

O alfabeto e os números são utilizados diversas vezes durante a realização de muitas atividades na Educação Infantil. Até mesmo para fazer a fila de alunos ao se deslocar com a turma pelos diferentes espaços da EMEI, muitas vezes, é utilizada a ordem alfabética. Os alunos se organizam utilizando o alfabeto como referência para que a primeira letra de seu nome indique o seu lugar na fila. Ao realizar atividades escritas, diálogos sobre palavras escritas, jogos como bingo ou forca o alfabeto serve como suporte visual cotidianamente. E quando os educandos estão fazendo alguma atividade que envolve o registro de quantidades o mural com os números serve como suporte para lembrar os Algarismos associando-os corretamente. O interessante desse mural é que ele é interativo e permite aos alunos retirar os objetos que estão em cada numeral para conferir a quantidade que ele representa.

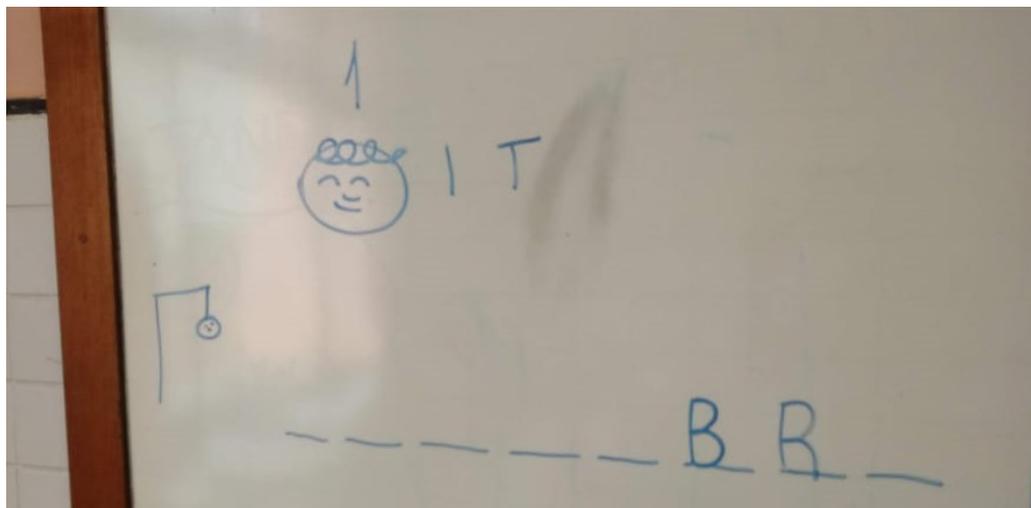
A quinta categoria de análise identificada durante a observação se refere as práticas de leitura e escritas relacionadas aos jogos realizados durante as aulas. Como o Bingo de Letras, a Forca de palavras no quadro, que são atividades realizadas regularmente nas turmas de 4 e 5 anos da EMEI. O Bingo de Letras é um jogo da própria escola que possui cartelas com letras em vez de números, assim cada aluno recebe uma cartela e deve marcá-la conforme as letras são sorteadas pela Professora. A Forca são palavras escritas no quadro e cada estudante deve falar uma letra para tentar descobrir aquela palavra, geralmente essa atividade é realizada em equipes. Abaixo podem ser observadas as fotos que mostram a forca constituída por duas equipes: meninas versus meninos. A equipe que conseguir formar a palavra primeiro vence.

Figura 8: Forca realizada na Turma Y



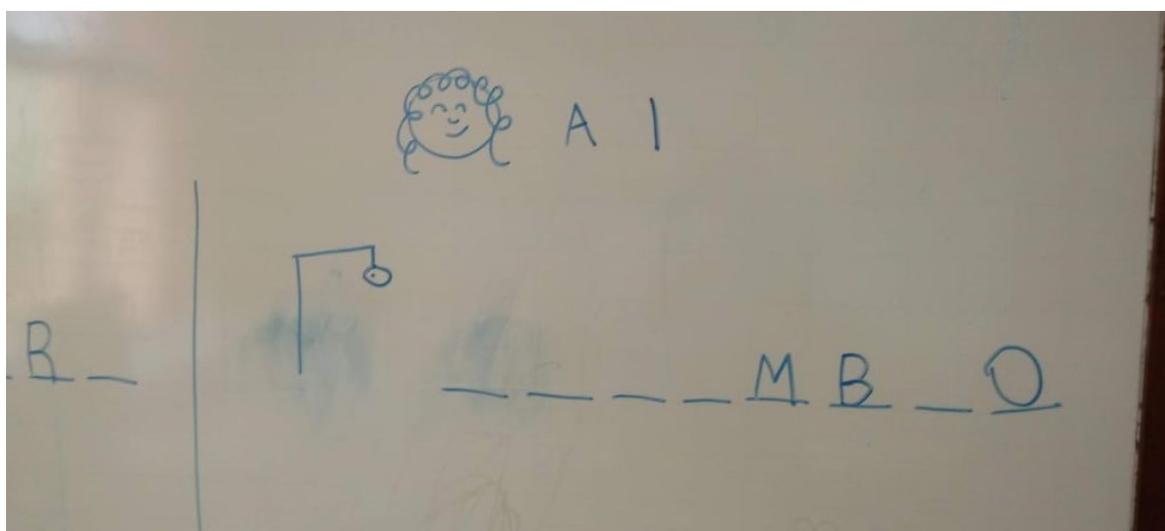
Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 9: Forca realizada na Turma X: meninos



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 10: Forca realizada na Turma X: meninas



Fonte: Acervo Pessoal.

Também são realizados outros jogos relacionados à leitura e escrita, conforme explicitado no trecho abaixo do Diário de Bordo:

As turmas de 5 anos têm mesas individuais, então conversei com a turma que hoje nossa aula seria de jogos diversos: Jogo da memória, Torre inteligente, Formando palavras, Quebra-cabeças com nomes das profissões, etc. Para isso, mudamos a disposição da sala e organizamos as duplas. As duplas puderam escolher o jogo que utilizariam e após um tempo poderiam também trocar de jogo. Alguns jogos precisaram do auxílio da professora para que a turma relembresse as regras, mas os alunos já conheciam muitos dos jogos que utilizamos e conseguiram compreender para jogar. Além do raciocínio lógico em muitos jogos outros deles também permitem a associação entre os nomes e as imagens que

constam neles. Como é o caso do Quebra-cabeça das profissões que de um lado contém as imagens e de outro o nome da profissão correspondente. O jogo sobre números e quantidades, além desse propósito de associar conjunto, representação e numeral, também possibilita construir, trabalhar e consolidar os conhecimentos que permitirão a diferenciação entre números e letras. (Diário de Bordo da pesquisa, 16/05/2019).

Então, os jogos realizados permitem a construção e o desenvolvimento de habilidades relacionadas às diversas áreas de conhecimento. Tais habilidades se referem não apenas à linguagem escrita, mas também à linguagem oral, matemática e corporal. Como o foco da pesquisa trata da linguagem escrita a análise a seguir se refere às habilidades que permitem aprendizagens acerca do sistema de escrita.

Muitos conhecimentos possibilitados pelos jogos se referem a aprendizagens que se relacionam de forma indireta a alfabetização, envolvendo memória, raciocínio lógico, associação e diferenciação de símbolos. E outros conhecimentos, como a identificação das letras e a diferença da função das mesmas da função dos números, estão diretamente relacionados à aquisição do sistema de escrita. Através da nomeação das letras, os aprendizes conseguem identificar esses símbolos e ao conhecê-los e diferenciá-los passam a se constituir como objetos de aprendizagem, contribuindo para o processo de alfabetização.

Brandão e Leal (2011, p. 28) explicam como esses tipos de jogos contribuem para o processo de alfabetização

d) Atividades e jogos que estimulam a identificação e escrita de letras e o reconhecimento global de certas palavras: Na Educação Infantil 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 as letras na escrita de palavras. Em segundo lugar, porque, para “conversar” sobre a escrita, para dialogar sobre como escrever uma palavra, a criança passa a poder lançar mão dessa metalinguagem. Ou seja, ao escrever seus nomes ou outras palavras de seu interesse, pode interagir com os colegas e professora sobre que letras usar. Por fim, as atividades com as letras familiarizam a criança com o seu traçado, permitindo que possa escrever ao seu modo usando os símbolos convencionais.⁸

Consequentemente, os jogos que são realizados na EMEI investigada contribuem para o processo de alfabetização. Os jogos possibilitam, conforme explicado por Brandão e Leal (2011), a construção de diversos conhecimentos, inclusive metalinguísticos, que os aprendizes necessitam para se apropriar do sistema de escrita.

8. A citação acima já foi realizada anteriormente durante a análise da categoria referente ao nome dos aprendizes, mas fez-se necessário utilizá-la novamente para enfatizar as aprendizagens possibilitadas através dos jogos na Educação Infantil.

As autoras também tratam dos conhecimentos possibilitados pelos jogos que contribuem indiretamente para o processo de alfabetização.

c) Atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e coordenação visomotora Finalmente, abrimos um bloco para um grupo de atividades que focam a atenção da criança em detalhes perceptuais e que estimulam a sua coordenação motora fina. Afinal para aprender os nomes 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 para o desenvolvimento da escrita, na concepção de alfabetização defendida aqui, estas assumem um papel secundário, representando apenas uma pequena parte entre as tantas aprendizagens relativas à apropriação da escrita que a criança vai precisar dar conta. (BRANDÃO E LEAL, 2011, p. 29).

É preciso ressaltar aqui que se defende a mesma posição das autoras de que tais conhecimentos são secundários e não devem ser o foco ao se analisar sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil, mas é necessário constar a sua contribuição para a alfabetização mesmo que de forma indireta.

Portanto, o foco primordial são as habilidades adquiridas através dos jogos que possibilitam a construção de diversos conhecimentos diretamente relacionados ao processo de alfabetização desde a Educação Infantil. Explicitando, assim, que a prática com os jogos citados na presente pesquisa se constitui como uma prática alfabetizadora, constatando a existência desse tipo de prática desde a Educação Infantil.

A sexta e última categoria de análise identificada ao se analisar os dados coletados através da observação se refere as atividades escritas relacionadas às linguagens trabalhadas na Educação Infantil.

Como explicado anteriormente as Proposições da Prefeitura de Belo Horizonte direcionam o trabalho pedagógico através da denominação de sete linguagens a serem trabalhadas durante a Educação Infantil. Tais linguagens são: Oral, Escrita, Matemática, Corporal, Digital, Musical, Plástico-Visual.

Por meio dessas linguagens são realizadas e direcionadas todas as atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Então até mesmo as atividades mencionadas anteriormente também pertencem a uma determinada linguagem ou mais.

O que diferencia essa sexta categoria de análise é que ela se caracteriza por se constituir a partir de atividades escritas realizadas pelas crianças. Tais atividades escritas são práticas educativas baseadas nas sete linguagens que norteiam o trabalho pedagógico da PBH.

À vista disso, a presente categoria abrange as atividades escritas relacionadas ao conhecimento e escrita de letras, números, nomes, palavras, textos. Além de outros conhecimentos que abrangem a identificação do meio natural, social e cultural, relacionadas ao próprio corpo, emoções ou ambiente ao qual pertencem.

As turmas investigadas realizam muitas atividades escritas que abordam esses diferentes conhecimentos, mas sempre de forma contextualizada para que a aprendizagem faça sentido para os educandos, se tornando uma experiência significativa para eles.

Um exemplo, desse tipo de atividade pode ser observado no trecho do Diário de Bordo abaixo, que mostra uma parte do trabalho desenvolvido nas turmas de 5 anos investigadas:

Sexta-feira é dia do brinquedo na EMEI. Então, cada criança traz um brinquedo de casa para compartilhar com os colegas e brincarem juntos. À medida que os alunos foram chegando já estão habituados a pegar a agenda e colocar na mesa da Professora bem como o caderno de Para Casa com a tarefa do dia anterior. Todos quando foram me entregar o caderno de Para Casa me mostraram com orgulho o que coloriram e o que escreveram. O Para Casa que mostraram faz parte do Projeto de Alimentação Saudável e continha um pequeno texto sobre a Magali (da Turma da Mônica) e sobre a alimentação de frutas. Posteriormente, com o auxílio visual, o dever solicitava que os alunos colorissem as imagens das frutas mencionadas no texto. E por último os alunos deveriam escrever o nome dessas duas frutas que no caso foram: ABACAXI e ABACATE. Os alunos da turma ainda não sabem ler, então precisaram certamente que um adulto lesse o texto para ele e a criança ao ouvir pudesse identificar as frutas que constavam no texto. (Diário de Bordo da pesquisa, 10/05/2019).

Assim, os alunos aprendem sobre Alimentação Saudável ao mesmo tempo que realizam uma atividade relacionada à leitura e escrita, tal atividade abrange tanto a linguagem escrita quanto o eixo de natureza e sociedade que norteia o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Os conhecimentos são trabalhados dessa forma na EMEI pesquisada, os alunos realizam atividades escritas relacionadas a diversas temáticas que contextualizam a escrita.

As crianças aprendem a escrita da mesma forma que aprendem outros aspectos do mundo, ou seja, elaborando, pondo à prova e comprovando hipóteses. Mas devemos lembrar que essas hipóteses são influenciadas pela qualidade do material sobre o qual são formuladas. Por esse motivo, do ponto de vista da perspectiva construtivista, o **ambiente material** e o **ambiente social** em que ocorre a aprendizagem estão estreitamente relacionados com a possibilidade de que tal aprendizagem se desenvolva. Esse ambiente material e social é o que permite à criança comprovar suas hipóteses, mas sem as hipóteses a comprovar, o ambiente material e social não é significativo. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p. 103).

As autoras ressaltam, dessa forma, a importância da qualidade do material utilizado para que os aprendizes possam construir e testar suas hipóteses sobre o sistema de escrita. Esse material deve conter atividades significativas e contextualizadas para contribuir para o processo de alfabetização dos aprendizes. Acredita-se que as atividades escritas realizadas na EMEI pesquisada atendem a esses requisitos destacados por Teberoky e Colomer, se constituindo, então, como práticas alfabetizadoras significativas para os aprendizes investigados.

Portanto, através das seis categorias de análise identificadas por meio da observação foi possível caracterizar diversas práticas educativas alfabetizadoras que são realizadas na EMEI investigada. Por meio dessa análise dos dados observados alcançou-se dois objetivos delimitados para a presente pesquisa. Um dos objetivos refere-se à identificação das práticas realizadas pelos professores da Educação Infantil e outro trata da especificação de quais dentre essas práticas pedagógicas se constituem como alfabetizadoras.

Os dados analisados permitiram caracterizar diversas práticas alfabetizadoras presentes na EMEI investigada, demonstrando, assim, que o processo de alfabetização ocorre desde a Educação Infantil. Através dos dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos professores e da análise das atividades escritas dos educandos da EMEI, será possível complementar a definição das práticas realizadas na instituição que possibilitam o processo de alfabetização, abrangendo assim os demais objetivos dessa pesquisa.

5.3 Análise dos Questionários

Os questionários permitiram às próprias professoras apresentar suas concepções acerca da alfabetização, desde o conceito desse processo até a definição de um posicionamento de que se ele acontece desde a Educação Infantil.

Assim, através desse instrumento de coleta de dados foi possível abordar alguns objetivos propostos para essa pesquisa que foram: Demonstrar as concepções que as professoras têm em relação à alfabetização na Educação Infantil; Identificar as práticas das professoras da Educação Infantil e Especificar as práticas que são alfabetizadoras.

Por meio dos dados coletados pelos questionários as professoras puderam selecionar as práticas pedagógicas que realizam e caracterizá-las de forma mais

detalhada. Além disso, as docentes apresentaram o conceito de alfabetização a partir do qual desenvolvem suas práticas educativas.

Os conceitos de alfabetização definidos pelas professoras participantes da pesquisa demonstram uma amplitude que também abrange o conceito de letramento, conforme é possível perceber ao analisarmos os trechos a seguir:

Alfabetizar é para mim proporcionar à criança a oportunidade de desenvolver a habilidade/capacidade de ler e escrever de forma que ela possa aplicar essa habilidade/capacidade no contexto social. Para que isso seja possível é importante traçar metas de ensino, que proporcione à criança pensar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. (Professora 3⁹).

Para mim, alfabetizar vai muito além de decodificar o sistema de escrita ou aprender a grafia das palavras. É um processo que começa ainda com a criança pequena e cabe a nós professoras propor atividades, momentos e ser mediadora das crianças com o mundo letrado, ou seja, o uso social da leitura e da escrita. (Professora 1).

Alfabetizar vai muito além de ensinar a ler e a escrever. É levar o indivíduo a refletir, questionar, interpretar o mundo à sua volta. (Professora 2).

Dessa forma, as três professoras apresentaram conceitos de alfabetização relacionando-os ao letramento, pois ao abordar a alfabetização mencionaram sobre as funções sociais desse conhecimento como: “mundo letrado, ou seja, o uso social da leitura e da escrita”; “aplicar essa habilidade/capacidade no contexto social”; “refletir, questionar, interpretar o mundo à sua volta”. Para analisar esses conceitos apresentados pelas professoras faz-se necessário mencionar novamente a definição de letramento:

[...] letramento é muito mais que alfabetização [...] letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p.44).

As professoras demonstram, então, uma concepção muito ampla que relaciona os conceitos de alfabetização e letramento, não tratando-os de forma isolada, mas demonstrando a importância de se alfabetizar letrando.

9. Para preservar a identidade das Professoras participantes da pesquisa elas serão identificadas apenas como Professora 1, Professora 2 e Professora 3; sem relacioná-las às turmas nas quais lecionam.

Para compreender melhor as concepções apresentadas pelas professoras, é preciso retomar também o conceito de alfabetização que de acordo com Magda Soares (2003, p. 47) “é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”.

A partir dessa definição do que é alfabetizar podemos retomar os conceitos apresentados pelas professoras:

Alfabetizar é para mim proporcionar à criança a oportunidade de desenvolver a habilidade/capacidade de ler e escrever de forma que ela possa aplicar essa habilidade/capacidade no contexto social. (Professora 3).

Para mim, alfabetizar vai muito além de decodificar o sistema de escrita ou aprender a grafia das palavras. (Professora 1).

Alfabetizar vai muito além de ensinar a ler e a escrever. (Professora 2).

As três professoras apresentaram os conceitos de alfabetização afirmando que esse processo é mais amplo do que a aprendizagem de ler e escrever. As concepções apresentadas pelas professoras da EMEI demonstram um conhecimento teórico que relaciona alfabetização e letramento e condiz com as propostas apresentadas por Magda Soares.

Surge então o termo *letramento*, que se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. (SOARES, 2016, p.27).

Além de relacionar alfabetização e letramento, uma das professoras demonstra que é preciso planejar situações para que as próprias crianças reflitam sobre sua aprendizagem: “é importante traçar metas de ensino, que proporcione à criança pensar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem”. (Professora 3).

Ao afirmar a importância de que a criança reflita sobre sua aprendizagem a Professora 3 aborda o conhecimento metalinguístico já apresentado anteriormente na presente pesquisa. A professora demonstra conhecer a relevância da metacognição para que a criança pense sobre o seu próprio processo de alfabetização. Morais e Silva (2011, p.73-74) também explicitam sobre esse tipo de conhecimento ao afirmar que:

Além de usarmos a linguagem para nos comunicar, compreendendo e produzindo textos orais e escritos de diversos gêneros, também somos capazes de tratá-la como um objeto de conhecimento em si. Essa segunda capacidade, conhecida

como “consciência metalinguística”, envolve tanto a reflexão consciente sobre a linguagem e seu uso quanto o controle e o planejamento deliberados dos processos de compreensão e produção de textos e de outras unidades linguísticas menores (GOMBERT, 1990). (MORAIS E SILVA, 2011, p.73-74).

Proporcionar aos alunos da Educação Infantil refletirem sobre a própria aprendizagem é, conforme explicado por Moraes e Silva, muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outra concepção importante apresentada sobre o processo de alfabetização se refere ao entendimento da postura de professora como mediadora, conforme afirmado pela Professora 1: “cabe a nós professoras propor atividades, momentos e ser mediadora das crianças com o mundo letrado, ou seja, o uso social da leitura e da escrita”.

Esse conceito da professora como mediadora se aproxima das definições apresentadas pela proposta de ensino construtivista, definida por Teberosky e Colomer (2003, p. 77-78):

Por um lado, a criança adquire conhecimentos na interação construtiva com o material escrito e, por outro, todo processo de aprendizagem implica relações sociais. Mas além disso, é necessária a mediação social dos adultos, principalmente porque a leitura é uma aprendizagem cultural de natureza simbólica. Se olharmos o processo de leitura e escrita sob o ponto de vista do professor, este é o responsável por oferecer à criança oportunidades de interagir com o escrito, de consultar programas, de fazer listas, de decidir o que fazer examinando o que está escrito.

A Professora 1 demonstra assim uma concepção que condiz com a proposta construtivista de ensino, ao afirmar que o professor-mediador deve propiciar **oportunidades e atividades** aos educandos que permitam a eles aprendizagens sobre “o uso social da leitura e da escrita”, compreendendo a necessidade da “mediação social dos adultos”.

Essas **oportunidades e atividades** foram identificadas e descritas pelas professoras ao detalhar sobre as práticas pedagógicas que costumam realizar em sala de aula no que se refere à leitura e à escrita.

No questionário respondido pelas professoras constava uma lista de práticas pedagógicas e atividades que elas puderam selecionar e marcar de acordo com o que executam em suas aulas.

A seguir reproduzimos a questão apresentada às professoras para que seja possível analisar as respostas e identificar as práticas selecionadas por elas:

5) Entre as práticas pedagógicas e atividades listadas abaixo marque aquelas que você realiza em sala de aula no que se refere à leitura e à escrita:

- A. () Leitura de Histórias seja de livros literários, quadrinhos, faz-de-conta, etc.
- B. () Momentos de manuseio de livros, revistas, jornais e outros suportes de texto.
- C. () Exploração e/ou utilização de textos de diferentes gêneros: receitas, informativos, bilhetes, literários, etc.
- D. () Leitura e escrita do nome dos alunos.
- E. () Leitura e escrita de letras, sílabas, palavras, textos.
- F. () Reconto de histórias pelas crianças.
- G. () Dramatização de histórias pelas crianças, através de teatros e outras formas diversas.
- H. () Jogos que envolvem palavras, sílabas, letras como: bingo, forca, quebra-cabeças de associação de palavras e imagens, etc.

Duas professoras marcaram todas as opções da lista acima e a outra professora marcou quase todas, exceto o Item C que corresponde à “Exploração e/ou utilização de textos de diferentes gêneros: receitas, informativos, bilhetes, literários, etc”.

Isto posto, foi possível perceber que, de uma forma geral, as professoras realizam todas as práticas descritas na lista acima. Após selecionarem essas práticas foi solicitado às professoras que explicassem como costumam realizá-las em sala de aula.

Ao comentar sobre o Item A que trata da “Leitura de Histórias seja de livros literários, quadrinhos, faz-de-conta, etc” as professoras explicaram como desenvolvem essa prática:

A leitura de história faz parte da rotina com as crianças. Tanto ler uma história para ter um momento de relaxamento ou pensando em abordar um tema ou assunto nas aulas. (Professora 1).

Momento do conto: Ao introduzir um conteúdo, ou abordar um tema, parto do início de contar uma história. (Professora 2).

Ambas professoras apresentam em comum o trabalho com as histórias para introduzir um conteúdo, tema ou assunto a ser abordado nas aulas. A Professora 1 afirma que “a leitura de história faz parte da rotina com as crianças” e serve como “um momento de relaxamento” também.

Teberosky e Colomer (2003, p.20) apresentam diversas contribuições que a leitura de histórias possibilita em relação a aprendizagem sobre os livros e os materiais escritos:

Numerosos estudos têm mostrado que ao compartilhar a leitura de um livro com as crianças pré-escolares não apenas se cria uma atividade prazerosa, mas também se organiza um importante momento de aprendizagem. Com essa

atividade, as crianças aprendem que a linguagem dos livros tem suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora. A leitura de histórias, por exemplo, tem particular importância para o desenvolvimento do vocabulário e para a compreensão de conceitos, bem como para o conhecimento da linguagem escrita dos livros.

Os conhecimentos sobre a “linguagem dos livros”, conforme explicitado por Teberosky e Colomer (2003, p.20-21) também permitem várias aprendizagens que se relacionam ao processo de alfabetização.

As leituras em voz alta para crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita. As leituras em voz alta também têm efeitos positivos sobre o desenvolvimento de aspectos não linguísticos. Assim, por exemplo, elas facilitam o conhecimento das funções da escrita, ao mesmo tempo em que favorecem a aprendizagem das convenções e dos conceitos relativos ao material impresso, e também atuam sobre as motivações para aprender a ler e a escrever (Purcell-Gates, 1996). (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.20-21).

Dessa forma, as autoras apresentam que as práticas de leitura de livros “atuam sobre as motivações para aprender a ler e a escrever”, além de outras aprendizagens diretamente relacionadas à alfabetização conforme explicitado acima, tanto no que se refere aos aspectos linguísticos quanto aos não linguísticos.

E, assim, foi possível constatar a existência dessa prática alfabetizadora na EMEI investigada uma vez que a leitura de livros faz parte da rotina das aulas das professoras, conforme elas mesmas afirmaram.

Brandão e Rosa (2011, p. 35) também explicam as contribuições da leitura e contação de histórias para o processo de alfabetização das crianças:

Nos registros de práticas de leitura e de contação de histórias [...] outros aspectos passam a ser evidenciados, tais como: o interesse crescente das crianças pelo conteúdo do que é lido; a atenção que desperta a sonoridade das palavras; a capacidade de perceber o encadeamento temporal e causal de eventos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor, entre outros. Todas essas aprendizagens são de natureza sociocultural, portanto, não ocorrem espontaneamente como decorrência do desenvolvimento biológico, mas resultam da participação das crianças em práticas socialmente circunscritas, em que ouvem histórias, lidas ou contadas, com a mediação de adultos. Assim, embora pareça óbvio que ser capaz de ouvir histórias em grupo seja uma conduta natural, não precisando ser ensinada, evidências de pesquisa mostram justamente o contrário, ou seja, que as crianças precisam aprender sobre o que é fazer parte de uma roda de histórias para que sejam participantes ativas dessa atividade.

As autoras ressaltam assim a importância da prática de leitura de histórias, demonstrando que é uma prática a ser aprendida diante da mediação de um adulto, que não é uma aprendizagem natural, como possa parecer.

Andreu (2001, p.35-36) também aponta a necessidade de propiciar diversas práticas de leitura, explicando como a partir delas o estudante elabora várias hipóteses sobre a leitura:

Assim como as hipóteses sobre a escrita são construções que sucessivamente vão se aproximando da escrita convencional, a criança elabora hipóteses sobre o que se pode ler. Hipóteses de leitura são as concepções e ideias que o aprendiz tem em relação à compreensão do código linguístico. As hipóteses de leitura indicam que as ideias sobre o que se pode ler, evoluem de acordo com as oportunidades de contato com a escrita. Por isso, há necessidade de se promover variadas situações de leitura e de escrita favorecendo a compreensão da correspondência entre o enunciado oral e os segmentos gráficos.

Portanto, a autora explicita como a frequência de práticas de leitura possibilita a elaboração de hipóteses por parte dos educandos. E a partir dessas hipóteses os educandos consolidam diversas aprendizagens que possibilitam a alfabetização.

Através das respostas das Professoras participantes da pesquisa foi possível identificar outras práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização que são realizadas na EMEI investigada:

Todas as práticas listadas acima¹⁰ fazem parte da nossa rotina. Neste ano especificamente estamos trabalhando com o Projeto Institucional “Escritores Brasileiros” que visa dar oportunidade de conhecer vários escritores, vários livros, apreciar muitos momentos de leitura e escrita. Além de ter a oportunidade e participar e assistir a arte visual, dança, musicalização. O manuseio de livros faz parte dos momentos da rotina, não somente os livros que fazem parte do projeto, mas muitos outros indicados para a idade. (Professora 3).

O manuseio de livros se faz muito presente, as crianças adoram contar as histórias para os colegas e observar as imagens. (Professora 1).

Momento de apreciação de livros/revistas: Manter o contato físico com livros/revistas, além de apreciar, as crianças aprendem sobre o cuidado com estes e outros materiais. (Professora 2).

Todas as professoras afirmam, então, que oferecem diversas oportunidades, durante a rotina escolar, do manuseio de livros e revistas. A Professora 1 resalta como esse momento também permite a interação entre os colegas da sala.

10. A Professora se refere às práticas que constam na questão 5 do questionário, reproduzida na página 66.

Por sua vez, a Professora 3 explica que o manuseio de livros acontece tanto como parte da rotina quanto como prática relacionada ao Projeto Institucional desenvolvido na EMEI, que trata de um trabalho relacionado à literatura, que por sua vez permite a dramatização da história bem como outras experiências relacionadas à mesma, citadas pela Professora: “arte visual, dança, musicalização”.

As experiências descritas pelas Professoras no que se refere ao trabalho com os livros literários condizem com as propostas de Teberosky e Colomer (2003, p.145) quando as mesmas afirmam que:

Prover o espaço das crianças com histórias, poemas ou livros informativos é uma condição essencial para favorecer o acesso à língua escrita e para motivar o desejo de aprender a ler. O espaço da sala de aula deve refletir essa imersão induzida no mundo da escrita, sendo atrativo e bem organizado, para que os alunos possam movimentar-se com segurança. Nessa delimitação do espaço, o canto da biblioteca é um ponto central. O tempo escolar deve contemplar atividades que levem os alunos a manusear os livros, a folheá-los, lê-los e compartilhá-los, e a estender suas opiniões e aprendizagens a murais, dramatizações e manifestações plásticas que traduzam o impacto afetivo e cognitivo da experiência obtida.

Assim é possível perceber a relação direta entre as práticas de manuseio de livros realizadas pelas Professoras e a contribuição dessas práticas para a aprendizagem da leitura e escrita por parte dos educandos da EMEI investigada. Além disso, o contato com os livros também constituem um trabalho maior realizado na EMEI que é o Projeto Institucional “Escritores Brasileiros” que possibilita a realização de diversas atividades contextualizadas acerca dos livros literários e de seus autores, que se manifestam através de experiências com músicas, danças, dramatizações e outras formas de expressão, conforme descrito pela Professora 3.

O reconto de histórias e a dramatização das mesmas pelas crianças também se constituem como práticas educativas possibilitadas através dos livros literários abordados pelo Projeto Institucional desenvolvido na EMEI.

No projeto sexta legal focamos na dramatização das histórias do autor trabalhado em sala [...]. No projeto maleta viajante a criança leva o livro para casa e faz o reconto para os colegas. (Professora 3).

A partir do reconto a criança tem a oportunidade de se atentar a detalhes. Se expressar oralmente. Dar ênfase às partes que mais agradaram às crianças. Através de dramatizações as crianças têm a oportunidade de se expressarem oralmente. Trabalha-se corpo e movimento. (Professora 2).

Tanto o reconto como a dramatização estão presentes na rotina. Não tenho criado muitas situações para isso, mas, esses momentos vêm muito das crianças, que adoram brincar de faz de conta e de recontar e dramatizar histórias. (Professora 1).

As Professoras 3 e 4, relatam o reconto e dramatização possibilitados através dos Projetos realizados pela escola. Assim, durante o Projeto que culmina com uma apresentação da turma em uma Sexta Legal, as crianças dramatizam as histórias escritas pelo autor que nomeia a turma. Essa prática de dramatização de histórias já faz parte dos projetos desenvolvidos pela EMEI todos os anos. Dessa forma, até mesmo quando as crianças recontam ou dramatizam através do faz de conta conforme relatado pela Professora 1, trata-se de uma aprendizagem que resulta da prática institucionalizada por meio do trabalho com os projetos.

Percebe-se, então, que o trabalho com a literatura e os projetos possibilitam o desenvolvimento de diversas práticas educativas que abrangem a leitura, os recontos e as dramatizações.

O texto literário deve estar presente na escola como todos os outros tipos de textos, pois apresenta experiências humanas de conhecimentos que devem ser mostradas e consideradas. A literatura nem é cópia do real, nem exercício de linguagem ou fantasia. É um jogo de aproximação e afastamento do real onde aparecem as sensações, emoções, sentimentos, ideias, imaginação misturados à realidade do cotidiano. É importante colocar o aprendiz em contato com a literatura para que ele possa reconhecer as sutilezas deste tipo de texto e possa apreciar as construções literárias. (Andreu, 2001, p.112).

Além desse trabalho sistematizado com a literatura através do Projeto Institucional, as Professoras relataram que o manuseio de livros se faz muito presente na rotina escolar. Brandão e Rosa (2011, p.36) ressaltam a importância da manipulação dos livros como uma prática que deve estar presente desde a Educação Infantil:

Vale ressaltar que, além da roda de histórias, outras oportunidades de interagir com esses textos precisam estar presentes na Educação Infantil, na forma de contatos espontâneos das crianças com livros, na roda do bom dia ou na hora da novidade, nas conversas com a merendeira-contadora de histórias, no empréstimo do acervo da sala ou da biblioteca para casa [...].

A exploração dos livros pelas próprias crianças é ressaltada também por Andreu (2001, p.164) ao afirmar que:

Não existe contra-indicação quanto à leitura de diversos tipos de textos. Eles poderão ser lidos ou contados para qualquer criança, sem distinção, sem a

preocupação com a faixa etária ou até mesmo se são alfabetizadas ou não. Deixar que a criança manuseie livros ou qualquer material de leitura é indispensável para a descoberta da importância da escrita na sua vida.

Além de destacar que o manuseio de livros e textos possibilita aos aprendizes descobrirem sobre a importância da escrita, Andreu (2001, p.165-166) também explicita alguns conhecimentos específicos relacionados à aquisição do sistema de escrita viabilizados por essa prática educativa.

É de fundamental importância que os futuros leitores tenham contato com todo tipo de material escrito nos primeiros anos de escolarização e cabe aos adultos o papel decisivo na iniciação ao prazer da leitura. O hábito de ler forma-se antes mesmo de se aprender ler e escrever; é aprendendo a ouvir histórias que o futuro leitor é preparado para a leitura. A literatura tem também como função ser mediadora entre a língua padrão e os outros falares. É por meio dela que a criança entrará em contato com as questões sintático-semânticas da língua escrita e das relações existentes entre a linguística e a representação gráfica.

Portanto, a prática educativa de manuseio dos livros realizada pelas Professoras da EMEI pesquisada possibilitam diversas aprendizagens relacionadas ao prazer pela leitura, à descoberta da importância da escrita e até mesmo às questões linguísticas e gráficas que contribuem para o processo de alfabetização das crianças.

Por compreenderem a importância do manuseio de livros Teberosky e Colomer (2003, p.120) incitam a utilização dessa prática afirmando que os docentes devem:

Promover a possibilidade de escolha de livros, para que as crianças desenvolvam suas preferências. Estimular o empréstimo e a regular circulação de livros de títulos diversos. Colocar os livros ao alcance da criança, deixando-os na estante ao alcance da visão e não em um canto escondido.

Na EMEI investigada os livros ficam disponíveis ao alcance das crianças em estantes específicas adaptadas ao seu tamanho para que elas possam manipular, escolher e guardar de forma independente, sem o auxílio de um adulto. Assim, na EMEI as Professoras realizam práticas condizentes com as indicadas por Teberosky e Colomer (2003).

Teberosky e Colomer (2003, p.116-117) explicam como a exploração dos livros possibilita um caminho de aprendizagem relacionadas a leitura que abrange inclusive o trabalho com diferentes tipos de textos.

Visto que a competência com textos é influenciada pelas experiências culturais com livros e leitores, as crianças pequenas devem, primeiramente, escutar leituras (ou seja, devem estar em contato com leitores). Depois, elas devem também ter

contato com objetos escritos (os suportes de texto) e, por último, devemos apresentar-lhes modelos convencionais de tipo de texto.

Esse trabalho com diferentes tipos de textos é desenvolvido na EMEI pesquisada, conforme pode ser constatado através do relato da Professora 1:

Esse tópico eu poderia explorar mais, trazer outros gêneros para a sala de aula, mas em alguns momentos consigo explorar, como a biografia do autor que dá nome à turma, a receita de uma comida junina e um convite construído para a turma de outra professora. (Professora 1).

A Professora 1 afirma que gostaria de trabalhar com mais gêneros textuais, mas, mesmo assim, ressalta que já trabalha com a diversidade de textos. E ao mesmo tempo é possível perceber que essa diversidade abrange textos significativos para as crianças, relacionados às aprendizagens desenvolvidas pela turma. Seja o contexto da festa junina ou do projeto institucional que envolve a biografia do autor que nomeia a turma.

Andreu (2001, p.109) explicita a importância do trabalho com gêneros textuais no ambiente escolar para torná-lo alfabetizador e ao mesmo tempo possibilitar o letramento:

Essa atitude é muito importante, principalmente em comunidades pouco letradas onde os atos de ler e escrever são raros. Neste caso, o professor é a principal referência. A prática de trazer diversos textos para o ambiente escolar permite a ampliação do acesso ao mundo letrado e conseqüentemente uma reflexão sobre o processo de construção do código linguístico. A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente alfabetizador. A seleção do material escrito deve ser feita pela necessidade de oportunizar à criança o acesso a diversos textos e de facilitar as diferentes funções e características das práticas sociais de leitura e de escrita.

Portanto, através do relato da Professora 1 pode-se perceber que desde a Educação Infantil o trabalho com os gêneros textuais está presente e possibilita aprendizagens relacionadas à alfabetização e ao letramento.

Outra prática alfabetizadora que foi possível identificar através do questionário respondido pelas professoras é a que se refere ao trabalho com o nome dos aprendizes. Tal prática já foi identificada anteriormente dentre os dados coletados durante a observação. Mas agora as próprias professoras puderam descrever como desenvolvem essa prática:

A leitura e escrita do nome é constante, trabalho com as fichas, jogos, músicas que reforcem essa habilidade da escrita e reconhecimento do nome. (Professora 3).

Para trabalhar os nomes dos alunos, trabalho através das fichas com o primeiro e segundo nome das crianças. Assim cada criança identifica sua ficha. E muitos conseguem identificar os nomes dos colegas. Trabalho com listas de nomes, chamadinhas. (Professora 2).

Quase todos os dias na chamadinha exploramos o nome dos alunos e dos colegas. (Professora 1).

O nome é muito importante para a criança pois está relacionado à construção de sua própria identidade e instiga os aprendizes a conhecer como devem representá-lo de forma escrita. Na Educação Infantil a construção da identidade e autonomia da criança é prioridade no ensino e o nome se constitui desde o ingresso do educando na escola como um objeto de aprendizagem.

Brandão e Leal (2011, p.29) explicam a importância do trabalho com o nome das crianças na Educação Infantil:

O mural da 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, possível perguntar quais nomes começam com a mesma letra, qual é aquele que tem mais ou menos letras, qual o nome que difere do outro apenas por uma letra, entre outras possibilidades. A atividade diária com o mural de chamada também permite 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 sabe escrever de cor. Tal conhecimento, sem dúvida, também pode ajudá-la nas suas tentativas de escrita e leitura de novas palavras.¹¹

A escrita do nome e sua contribuição para o processo de alfabetização do educando já foi amplamente abordada durante a análise dos dados coletados através da observação. Portanto, a presente pesquisa já apresentou como a aprendizagem do nome se constitui como uma prática alfabetizadora durante a Educação Infantil. Para averiguar essas contribuições pode-se consultar a parte de análise dos dados que foram observados nas salas de aula. Algumas aprendizagens possibilitadas através do conhecimento do nome próprio pela criança se referem à identificação das letras do alfabeto, iniciação na compreensão dos conceitos de sílaba e palavra que são essenciais para a apropriação do sistema de escrita.

Além de trabalhar o nome próprio as professoras relatam outras maneiras que demonstram como as crianças costumam aprender sobre letras, sílabas, palavras e texto na Educação Infantil:

11. A citação acima já foi utilizada anteriormente, durante a análise dos dados coletados através da observação, mas fez-se necessário inseri-la novamente para ressaltar a importância da aprendizagem do nome na apropriação do sistema de escrita pela criança.

Principalmente, como trabalho com turma de 5 anos a escrita de palavras está muito mais presente: escrita espontânea, lista de palavras, palavras lacunadas, etc. (Professora 1).

Projeto letras e objetos: Assimilar letras do alfabeto à letra inicial de palavras. (Professora 2).

A leitura e escrita das letras, sílabas, palavras trabalhamos muito com o projeto da caixa surpresa. Onde trazemos objetos com as letras do nome e trabalhos o som das letras, das sílabas, da escrita das palavras, quantidade de letras, sílabas, palavras grandes, pequenas. (Professora 3).

Portanto, a prática de ensinar letras, sílabas e palavras na EMEI investigada parte de um contexto, conforme descrito pelas professoras, relacionado a algum projeto desenvolvido que relaciona letras ao nome de objetos com os quais as crianças tenham contato, seja trago pela professora (como descrito pela Professora 3) ou enviado pela família da criança como é o caso do projeto desenvolvido pelas Professoras 1 e 2.

Além desse trabalho por meio de projetos, a Professora 1 menciona atividades que fazem parte do cotidiano dos alunos como “escrita espontânea, lista de palavras, palavras lacunadas”.

O trabalho com letras, sílabas e palavras viabiliza aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização, conforme ressaltado por Albuquerque e Leite (2011, p.114):

Os dados/relatos que apresentamos ao longo do capítulo mostram que o conhecimento dos nomes das letras e sua identificação podem ajudar no processo de apropriação da escrita alfabética, e que essa ajuda pode estar relacionada às experiências das crianças com as letras e, conseqüentemente, ao ensino da língua escrita desenvolvido na escola. Quanto mais oportunidades dermos às crianças de, por meio de atividades lúdicas, as incentivarmos a pensar e refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética e a vivenciarem diferentes práticas de leitura e escrita mais elas serão desafiadas e estimuladas a se envolverem com a língua escrita, e, nesse envolvimento, elas estarão construindo conhecimentos importantes para o processo de alfabetização.

Andreu (2001, p.101) também defende que o conhecimento das letras, palavras e textos contribui para aprendizagens sobre o sistema de escrita:

Iniciar a alfabetização pelas vogais ou sílabas simples, organizadas numa determinada seqüência, em lugar de facilitar, pode dificultar a aprendizagem dos alunos, pois essa escolha desconsidera que no início do processo de reflexão sobre a escrita, as crianças acreditam que palavras com poucas letras não podem ser lidas. É caminhar na contramão do processo dos alunos. Mais real é apresentar todo o alfabeto e permitir que os alunos pensem, comparem, analisem textos e palavras para que percebam o funcionamento do sistema linguístico e possam compreender as partes (letras e palavras) no todo (texto) e o todo (texto) com suas partes (letras e palavras).

Conforme afirmado por Andreu (2001) o trabalho com letras e palavras deve ser realizado de forma contextualizada e significativa para a criança. Então as letras e palavras trabalhadas por meio do texto possibilitam uma contextualização. Ademais palavras como o nome próprio, conforme explicitado anteriormente, tem uma importância significativa para o aprendiz visto que se relaciona ao conhecimento de si mesmo e à construção de sua própria identidade.

O trabalho com textos, incentivado por Andreu, também foi mencionado anteriormente pela Professora 1, ao tratar da diversidade de gêneros com as quais atua em sala de aula:

Esse tópico eu poderia explorar mais, trazer outros gêneros para a sala de aula, mas em alguns momentos consigo explorar, como a biografia do autor que dá nome à turma, a receita de uma comida junina e um convite construído para a turma de outra professora. (Professora 1).

Como pode-se perceber além de trabalhar com os textos, a professora proporcionou que os próprios alunos criassem um texto coletivo, um convite direcionado para outra turma da escola. Girão e Brandão (2011, p.125) abordam a produção de textos desde a Educação Infantil, demonstrando que ela deve acontecer de forma contextualizada para que as crianças aprendam sobre a função da escrita, com um destinatário real.

Nesse contexto, entendemos que a produção textual deve estar inserida no cotidiano da Educação Infantil através de oportunidades que emergem das necessidades do ambiente escolar ou mesmo que são criadas pela professora. Tais situações, portanto, devem estar vinculadas às práticas sociais, sendo, dessa forma, significativas para a criança. Escrever um cartão de aniversário para a diretora, um bilhete, para os pais, histórias para compor um livro ou como forma de expressão criativa são alguns exemplos nessa direção. O importante é que a escrita apresente uma finalidade clara e um destinatário, sendo explicitado um gênero textual a ser produzido. É por meio desse contexto, chamado de condições de produção textual, que as crianças podem pensar sobre para quem, para que e o que escrevemos (assim como, de fato, fazemos nos diversos momentos da nossa vida em que nos deparamos com a tarefa de escrever um texto).

Portanto, a Professora 1 ao atuar como escriba e proporcionar aos alunos que produzissem um texto coletivo demonstra uma concepção sobre o ensino da leitura e da escrita que condiz com as propostas alfabetizadoras atuais, segundo as quais os aprendizes devem compreender o uso da escrita como forma de comunicação, que tem função, sentido e destinatário reais.

Teberosky e Colomer (2003, p. 123) também explicitam a importância de se trabalhar com a produção de textos desde a Educação Infantil. E demonstram como essa prática educativa pode contribuir para o processo de alfabetização das crianças.

Ditando um texto memorizado e assistindo ao ato de escrita e de leitura, as crianças aprendem muitas coisas sobre a relação entre a escrita e a leitura, entre a linguagem oral e a escrita, bem como também aprendem a produzir (ou reproduzir) discursos extensos e coerentes. Aprendem a selecionar o conteúdo do texto e a ditar, a ajustar o que está escrito ao que se lê, a relacionar o que se disse, o que se escreveu e o que, efetivamente, se lê, ainda que devam ser conscientes de que tais operações comportam muita dificuldade para a criança pequena. Como vimos no Capítulo 2, homologar o oral e o escrito comporta um longo processo de construção e, para consegui-lo, as crianças necessitam aprender a repetir literalmente os enunciados ditados. Desempenhando o papel de escriba, o professor ajuda as crianças a diferenciar entre dizer e dizer para ser escrito (em termos de conteúdo), a controlar a extensão da emissão ditada, a repetir de forma literal, a recuperar a ordem sequencial da emissão, a diferenciar entre o “já está escrito” e o que “ainda não está escrito”, enfim, a ajustar o oral e o escrito.

Isto posto, fica evidente a relevância de se trabalhar com a produção de textos e as aprendizagens decorrentes dessa prática pedagógica que contribuem para a alfabetização das crianças desde a Educação Infantil.

Além dessas práticas educativas já delimitadas através do relato das professoras foi possível identificar mais uma que se refere aos jogos que envolvem o trabalho com palavras, sílabas e letras.

Os jogos de alfabetização também fazem parte da rotina. (Professora 3).

Através do lúdico é possível trabalhar várias práticas da alfabetização. (Professora 2).

Muitos jogos envolvendo palavras fazem parte da rotina como: forca e bingo. (Professora 1).

Os jogos contribuem para que as crianças aprendam de forma lúdica e prazerosa e há jogos específicos que proporcionam aprendizagens relacionadas à apropriação do sistema de escrita.

Como já foi dito, há alguns jogos com a linguagem que se prestam mais à promoção da compreensão da escrita alfabética na Educação Infantil. São os jogos de palavras, as situações de jogos com as palavras podem também constituir atividades permanentes na rotina da classe de Educação Infantil e por meio delas as crianças poderão refletir, de forma lúdica, sobre as dimensões sonora e escrita das palavras da língua (por exemplo, observar que palavras que começam ou terminam com o mesmo som tendem a ser escritas da mesma forma;

que uma palavra é maior que outra porque possui uma quantidade maior de segmentos sonoros/escritos, etc). (LEAL E SILVA, 2011, p. 68).

A partir das práticas educativas descritas na presente pesquisa pode-se verificar que todas elas contribuem para o processo de alfabetização e letramento desde a Educação Infantil. As práticas são diversas e abrangem diferentes aprendizagem que possibilitam ao estudante apropriar-se do sistema de escrita.

Acredito que todas essas ações fazem parte do processo de alfabetização. (Professora 3).

Essas práticas contribuem para o processo de alfabetização, pois, através delas as crianças têm contato com o universo das letras, palavras, números, símbolos. Auxiliando assim o processo da leitura e da escrita. (Professora 2).

Acho que todas as atividades citadas na resposta anterior¹², são muito importantes e fazem parte do processo de alfabetização das crianças, que como já coloquei anteriormente vai muito além de decodificar o sistema de escrita. Sim, decodificar é importante, mas não é o principal objetivo. (Professora 1).

As professoras participantes da pesquisa puderam expressar sua opinião acerca da existência dessas práticas alfabetizadoras desde a Educação Infantil. Ao serem questionadas se acreditam que a alfabetização acontece desde a Educação Infantil elas responderam afirmativamente:

Sim. Desde bem pequena, quando a criança já tem contato com as histórias, quando faz seus primeiros rabiscos ou quando já diferencia letras de números, ela já está inserida no processo de alfabetização. (Professora 1).

Sim. Acredito que o processo de alfabetização é muito mais do aprender a grafia das palavras. E muitas das etapas da alfabetização ocorre na Educação Infantil. Quando a criança pega no lápis para fazer rabiscos, passando pela fase em que começa a diferenciar desenhos, números e letras, até chegar ao nível alfabético. (Professora 2).

Sim. Acredito que na Educação Infantil o processo de alfabetização acontece (ou deveria acontecer) de forma lúdica. Por meio de música, jogos, brincadeiras. O contato com livros, materiais pedagógicos, interação com os pares, fortalece, e muito, o processo de alfabetização. (Professora 3).

As professoras participantes defendem a ideia de que a alfabetização acontece desde a Educação Infantil, mas relatam que essa é uma questão ainda não resolvida que se constitui como uma controvérsia, um tabu.

12. A professora se refere à questão 5 do questionário onde constam as práticas listadas para que pudessem marcar as que realizam em sala de aula.

Essa questão ainda traz muitas controvérsias. Por isso, é preciso alinhar as opiniões e estabelecer objetivos gerais que atenda toda a rede. [...] A alfabetização ainda é uma controvérsia. Essa questão é muito divergente. Por isso é preciso traçar objetivos gerais para que todos possam seguir a mesma linha. (Professora 3).

[...] em alguns casos há o receio de antecipar práticas de leitura e escrita antes dos 6 anos, acreditando que práticas de alfabetização relacionadas à leitura e escrita abandonam-se o lúdico. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos. [...] Há controvérsias sim. [...] (Professora 2).

Apesar de hoje em dia ter muito mais discussões sobre esse assunto, ainda é um “tabu”. Pois, depende muito de qual o entendimento da escola ou do professor sobre o ato de alfabetizar. É simplesmente decodificar o sistema de escrita ou vai muito além disso. [...] Como já colocado na questão anterior, ainda acho que tem controvérsia tanto para alguns professores da Educação Infantil, como também para os professores do ensino fundamental que às vezes cobram por querer que os alunos cheguem decodificando o sistema de escrita sem levar em conta as outras habilidades e capacidades que esse aluno tem e que faz parte do processo de alfabetização. (Professora 1).

Portanto, através da presente pesquisa foi possível identificar e delimitar várias práticas alfabetizadoras que acontecem na Educação Infantil. As próprias professoras desse nível de ensino puderam manifestar suas opiniões e concepções sobre a alfabetização e ao mesmo tempo explicitaram que se trata de uma questão controversa de uma forma geral, mas que para elas, particularmente, a apropriação do sistema de escrita inicia-se desde a Educação Infantil.

Através dos questionários foi possível identificar as concepções das professoras e permitir que elas mesmas descrevessem as práticas educativas que realizam nesse nível de ensino.

Para finalizar a análise dos dados coletados será possível verificar a seguir algumas hipóteses e aprendizagens demonstradas pelos estudantes da turma de uma das professoras participantes da pesquisa. Assim, além de identificar as práticas educativas e as concepções das professoras sobre alfabetização será possível analisar algumas aprendizagens sobre o sistema de escrita decorrentes da execução dessas práticas na EMEI investigada.

5.4 Análise documental

As atividades escritas realizadas pelos alunos das turmas de 5 anos de idade que constam em seus cadernos de sala de aula se constituem como documentos importantes para a presente pesquisa.

Através dessas atividades é possível analisar diversas hipóteses sobre o sistema de escrita que os estudantes já construíram, além disso pode-se identificar momentos diferentes que evidenciam a reformulação dessas hipóteses por parte do aprendiz.

Para analisar a escrita desses estudantes serão utilizados os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pois eles permitem analisar os processos cognitivos de desenvolvimento vivenciados pelos aprendizes na aquisição do sistema de escrita.

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (FERREIRO, 2011, p.19-20).

Para iniciar as análises das atividades escritas dos alunos é preciso definir três grandes períodos de evolução apontados por Ferreiro (2011) a partir de seus estudos sobre as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita.

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões: • distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; • a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); • a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2011, p.21-22).

As características específicas desses três grandes períodos e suas respectivas subdivisões serão explicadas, de forma mais detalhada, ao longo das análises das escritas dos aprendizes sujeitos da presente pesquisa.

Mas, desde já, é preciso afirmar que o primeiro período apresentado por Emília Ferreiro não foi detectado na presente pesquisa, uma vez que os estudantes aqui retratados, como será possível perceber mais adiante, já superaram as hipóteses desse primeiro período e se encontram nos outros dois grandes períodos de evolução.

No primeiro período se conseguem as duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outros. A distinção entre “desenhar” e “escrever” é de fundamental importância (quaisquer que sejam os vocábulos com que se designam especificamente essas ações). Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do

icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. (FERREIRO, 2011, p.22).

Assim, o primeiro período é marcado pela não distinção entre desenho e escrita, o que já não acontece com os aprendizes sujeitos dessa pesquisa, pois como será possível observar em seus registros escritos eles já realizam tal diferenciação e apresentam outras hipóteses sobre a escrita. Por sua vez, o segundo período abrange a construção de hipóteses pelo estudante que tratam do controle qualitativo e quantitativo da escrita. Diversos aprendizes manifestaram em seus escritos a elaboração das hipóteses que marcam esse período, por isso é possível explicá-lo de forma mais detalhada a partir das análises dos escritos dos estudantes. Este é o caso da Estudante 1 que realizou as atividades a seguir em datas diferentes ao longo do ano letivo no qual frequenta uma turma de 5 anos. Como a atividade realizada é a mesma, pode-se identificar as hipóteses que a estudante já explicitava no início do ano letivo em comparação com o que demonstra em meados de julho desse mesmo ano.

Assim, ao observamos as atividades escritas da Estudante 1, podemos perceber várias diferenças entre a **Figura 11** e a **Figura 12**. Mas antes de abordar essas diferenças é preciso explicitar as características presentes nessas atividades escritas e as hipóteses demonstradas pela estudante em cada uma delas.

Figura 11: Atividade da Criança

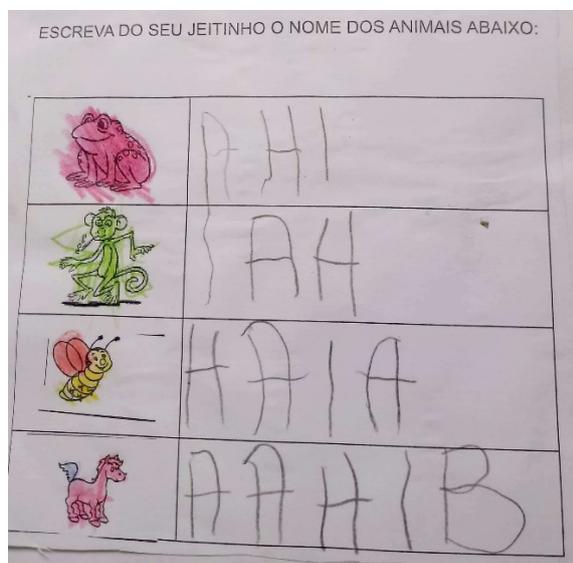
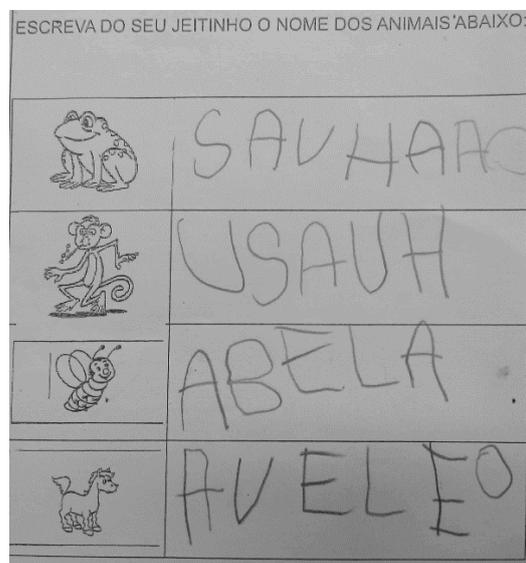


Figura 12: Atividade da Criança



Vamos analisar de forma mais detalhada para a partir da identificação das características desses registros, explicitar as possíveis hipóteses que a estudante realiza acerca do sistema de escrita.

As palavras da **Figura 11** são registradas a partir de um determinado repertório de letras como podemos observar, constituído por: **A, I, H, B**. Apesar de não revelarmos o nome das crianças para preservar sua identidade, ao analisar os escritos **da Figura 11**, podemos observar que a Estudante 1 utiliza as letras do próprio nome para escrever as palavras. Ela utiliza as letras de seu primeiro nome no qual consta: **A, B, I**; sendo que apenas a letra **H** não faz parte do mesmo.

Utilizar letras de seu próprio nome para representar outras palavras, é muito comum durante o processo de alfabetização. Conforme explicitado por Ferreiro e Teberosky (2007, p.221) o nome tem uma importância primordial no processo de aquisição da linguagem escrita.

O nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese que estamos estudando.¹³

Outras características importantes na escrita da Estudante 1 se referem a variação de letras que ela realiza dentro de uma mesma palavra e também entre as palavras. Além disso, ela também realiza um controle quantitativo das letras, variando o número de letras com que representada cada palavra.

Ferreiro (2011, p. 23) explica as hipóteses elaboradas pelo aprendiz quando demonstra essa variação de letras em seus escritos:

[...] as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas e é isso que caracteriza o período seguinte. Esses critérios de diferenciação são, inicialmente, *intrafigurais* e consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (ou seja, para que seja possível atribuir-lhe uma significação). Esses critérios *intrafigurais* se expressam, sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras – geralmente três – que uma escrita deve ter para que “diga algo” e, sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada (se o escrito tem “o tempo todo a mesma letra”, não se pode ler, ou seja, não é interpretável).

São essas características que marcam o segundo grande período apontado por Emília Ferreiro. E através delas é possível perceber que a Estudante 1 encontra-se nesse

13. Fez-se necessário utilizar novamente essa citação essencial para a análise de dados das escritas das crianças, bem como o foi para a análise dos dados coletados durante a observação, onde a citação foi mencionada pela primeira vez nessa pesquisa.

segundo período de evolução que também possui outras características abordadas a seguir.

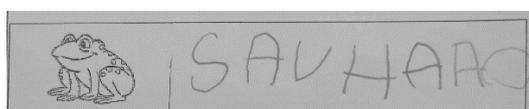
Dessa forma, a aprendiz realiza um trabalho cognitivo construindo e expressando suas hipóteses a respeito da escrita. E manifesta através de seus escritos alguns critérios de controle que utiliza ao registrar as palavras. Portanto, essa escrita da palavra não acontece de forma arbitrária, há um processo intenso de reflexão do aprendiz para exercer esses critérios *intrafigurais* de forma qualitativa e quantitativa.

Há também a variação de letras que ocorre entre as palavras escritas que são classificadas como *interfigurais*:

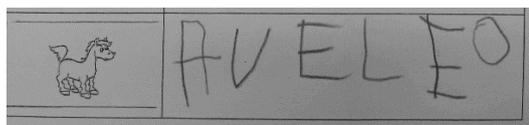
O passo seguinte se caracteriza pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas, precisamente para “dizer coisas diferentes”. Começa então uma busca difícil e muito elaborada de modos de diferenciação, que resultam ser *interfigurais*; as condições de legibilidade *intrafigurais* se mantêm, mas agora é necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, precisamente para garantir a diferença de interpretação que lhe será atribuída. As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos) é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva. (FERREIRO, 2011, p.23-25).

Então, pode-se observar que tanto na **Figura 11** quanto na **Figura 12**, os escritos possuem variações *intrafigurais* e *interfigurais*. Mas ao analisarmos a **Figura 12** é possível verificar algumas manifestações que demonstram a descoberta do valor sonoro de determinadas letras e/ou sílabas.

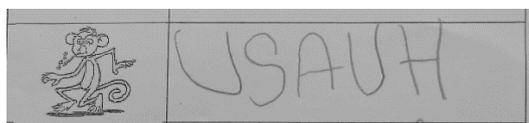
Ao escrever a palavra **SAPO**, por exemplo, a Estudante 1 utilizou as seguintes letras: **SAVHAAO**. Podemos observar que as duas primeiras letras que ela escreveu **SA** correspondem a escrita convencional dessa palavra.



Ao registrar a palavra **CAVALO**, a estudante também escreve algumas letras que correspondem à escrita convencional da palavra: **A, V**. A aluna também escreve **L, O**, mas como elas estão intercaladas por duas letras **E** não podemos distinguir se trata-se de uma associação entre o valor sonoro e o registro do mesmo ou se essas letras foram selecionadas por outros critérios.

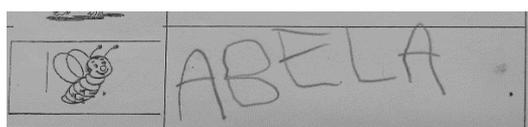


Por sua vez, a palavra **MACACO** é entre as que constam na **Figura 12** a que mais se distancia de uma escrita que possa apresentar algum indício de identificação e registro do valor sonoro de alguma letra ou parte da palavra.



Dessa forma, a Estudante 1 utilizou as seguintes letras: **USAUH** ou **USAVH**. E assim, apesar de estar mais distante da representação convencional da palavra **MACACO**, utiliza os critérios de controle qualitativo e quantitativo apontados por Emília Ferreiro.

A escrita da palavra **ABELA** é a que mais se aproxima da forma convencional: **ABELHA**. Faltando apenas a presença da letra **H**, mas somente a partir dessa palavra não é possível afirmar que a Estudante 1 atingiu um outro nível de escrita. Seria necessário analisar mais registros da estudante para avaliar, pois essa escrita tão próxima da forma convencional pode vir da familiaridade com essa palavra específica e não de uma hipótese geral já consolidada. Além disso, as outras palavras que ela registrou não demonstram tanta proximidade com a escrita alfabética quanto essa.



Foi possível perceber que a Estudante 1, já elabora e registra diversos critérios e hipóteses sobre o sistema de escrita. E que tais hipóteses foram reelaboradas e aprimoradas no intervalo de tempo entre a **Figura 11** e a **Figura 12**. Inclusive na **Figura 12** há indícios de que a estudante já está elaborando algumas hipóteses que correspondem à passagem do segundo período de evolução para o terceiro grande período. E o que marca essa passagem são os registros que demonstram a percepção do valor sonoro das letras utilizadas para representar algumas palavras na **Figura 12**. Mas

como já explicitado seria necessário analisar mais registros para verificar esse momento de transição pelo qual a estudante parece passar.

O terceiro grande período de evolução possui várias características e subdivisões que podem ser explicadas de forma mais detalhada a partir da observação dos registros escritos de outra estudante sujeito da presente pesquisa.

É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução. A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas “partes” da palavra são inicialmente as suas sílabas. Inicia-se assim o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras. (FERREIRO, 2011, p. 27).

Os registros das variações sonoras das palavras mencionadas acima podem ser analisados nos escritos da Estudante 2 ao observarmos as imagens abaixo de suas atividades.

Figura 13: Atividade da Criança

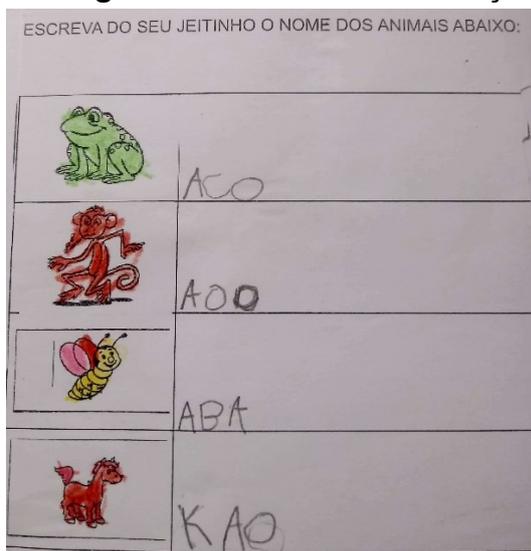
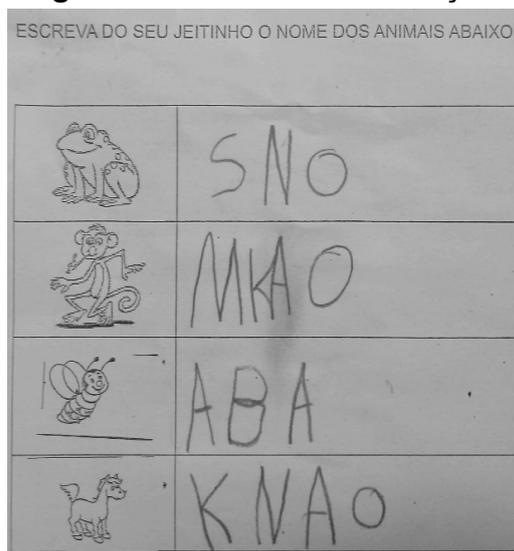


Figura 14: Atividade da Criança



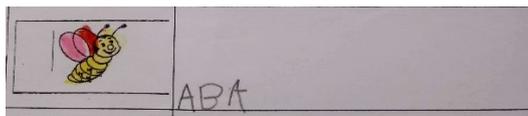
Fonte: Acervo Pessoal.

A estudante, tanto nos registros da **Figura 13** quanto nos da **Figura 14**, escreve utilizando um controle de letras que corresponde à fase silábica do processo de aprendizagem sobre a escrita.

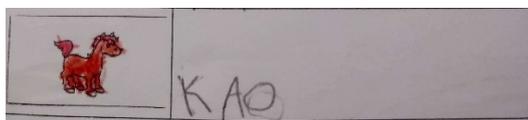
Como pode ser observado através de seus escritos a Estudante 2 utiliza uma letra para representar cada sílaba da palavra. Assim, ao analisarmos a **Figura 13**, por exemplo, podemos perceber que as palavras **MACACO**, **ABELHA** e **CAVALO**, são rigorosamente representadas com uma letra para cada sílaba. Apenas a palavra **SAPO** apresenta outras características que serão abordadas posteriormente.

E além disso a Estudante 2 já demonstra o conhecimento do valor sonoro das letras que utiliza para representar as sílabas de cada palavra, pois as letras utilizadas constam na escrita convencional das sílabas registradas.

Para representar **ABELHA**, por exemplo, a estudante utiliza as letras **ABA**, onde o primeiro **A** corresponde à primeira sílaba **A**, o **B** corresponde à sílaba seguinte **BE**, e o último **A** corresponde à terceira sílaba da palavra **LHA**.



Ao escrever **CAVALO**, a estudante registra essa palavra com as letras **KAO**, utilizando a letra **K** cujo nome se aproxima do som convencionalmente representado por **CA** para escrever a primeira sílaba. Em seguida representa com a letra **A** a segunda sílaba da palavra **VA** e com a letra **O** a terceira sílaba da palavra **LO**.



Dessa forma, as letras utilizadas para registrar as sílabas têm correspondências sonoras com as formas convencionais de escrever as palavras, explicitando a fonetização da escrita que caracteriza o terceiro grande período apresentado por Ferreiro (2011).

E mesmo ao escrever **MACACO** onde observamos que constam duas letras **O** no registro realizado pela Estudante 2 – **AOO** – percebe-se que as letras utilizadas correspondem à escrita convencional da palavra. Apesar de que a expectativa seria de que a segunda sílaba deveria ser representada com outra letra **A** e não com a letra **O** como a aprendiz fez, tal fato não se contrapõe à fonetização da escrita realizada pela estudante na maioria de seus registros.

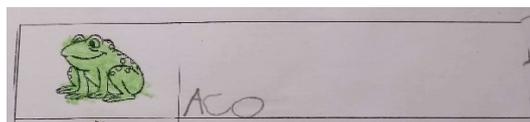
Pode-se observar então que além da hipótese silábica a Estudante 2 manifesta uma fonetização da escrita através de seus registros que correspondem ao explicitado por Emília Ferreiro (2011, p.29):

As letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a se estabelecer correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes. E isto também gera suas formas particulares de conflito.

Um dos conflitos mencionados por Ferreiro na citação acima refere-se à contradição que começa a ser analisada pelo aprendiz ao tentar representar algumas palavras específicas escrevendo uma letra para cada sílaba e ao mesmo tempo tentar realizar um controle do eixo quantitativo da escrita para que seja aceitável que ela diga algo.

No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser “interpretável” (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito “não se pode ler”, ou seja, não é interpretável); além disso contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que *sempre* terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar). (FERREIRO, 2011. p.27-29).

O conflito entre a quantidade mínima de letras de um escrito e o controle silábico pode ser observado quando a Estudante 2 registra a palavra **SAPO**:



Assim, ao mesmo tempo em que a estudante segundo a hipótese silábica deve representar a palavra **SAPO** utilizando duas letras (uma para cada sílaba), ela se encontra diante de um conflito com a outra hipótese de que o registro deve conter uma quantidade mínima de letras para que seja possível lê-lo, conforme o controle *intrafigural*.

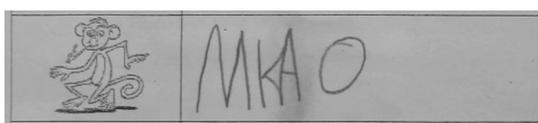
No que diz respeito ao *conflito entre a quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica*, o problema é ainda mais interessante em virtude de suas consequências. Trabalhando com a hipótese silábica, a criança está obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas (o que, em muitos casos, está abaixo da quantidade mínima que lhe parece necessária) [...]. (FERREIRO E TEBEROSKY, 2007, p. 212).

Então a aprendiz escreve três letras para representar **SAPO**, devido à hipótese de quantidade mínima de caracteres que acredita ser necessário para escrever uma palavra.

O outro conflito refere-se ao fato de que a escrita dos adultos apresenta mais letras do que as escritas que os aprendizes geralmente realizam durante o registro através da hipótese silábica.

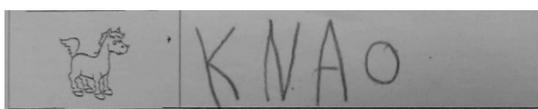
Tais conflitos levam os aprendizes a, posteriormente, atingirem o próximo nível de hipóteses a respeito da escrita, passando da hipótese silábica para a hipótese silábico-alfabética.

Essa transição pode ser observada em alguns escritos da **Figura 14**, nos quais a estudante extrapola a hipótese silábica e escreve mais de uma letra para representar algumas sílabas. Este é o caso da palavra **MACACO**, registrada com as letras – **MKAO**:



Nessa escrita **M** representa a primeira sílaba **MA**, por sua vez as letras **KA** representam a escrita da segunda sílaba **CA**, e a letra **O** representa a última sílaba da palavra **CO**.

A palavra **CAVALO** da **Figura 14**, também apresenta mais de uma letra para representar cada sílaba. A letra **K** representa a primeira sílaba **CA**, as letras **NA** representam a segunda sílaba **VA**, e **O** representa a última sílaba **LO**.



Assim, as contradições da hipótese silábica fazem com que os estudantes continuem reelaborando suas concepções a respeito do funcionamento da escrita e, aos poucos, tais processos cognitivos possibilitam o alcance do próximo nível denominado silábico-alfabético.

O nível silábico-alfabético começou a se manifestar em alguns registros da **Figura 14** da Estudante 2, mas é possível detalhar melhor as características desse nível através da análise da escrita do próximo estudante participante dessa pesquisa.

Assim como no caso das Estudante 1 e 2, o Estudante 3 também realizou as atividades abaixo com alguns meses de intervalo de tempo, pois frequentam a mesma

turma. Conforme já mencionado todas as escritas que constam nessa análise documental são de estudantes da mesma sala de 5 anos.

Ao analisar as escritas das palavras produzidas pelo Estudante 3 é possível perceber que ele já consegue realizar diversas associações entre os sons da fala e sua representação gráfica.

Em todas as 4 palavras escritas pelo Estudante 3, na **Figura 15**, por exemplo, há letras que correspondem à forma convencional de escrevê-las.

Figura 15: Atividade da Criança

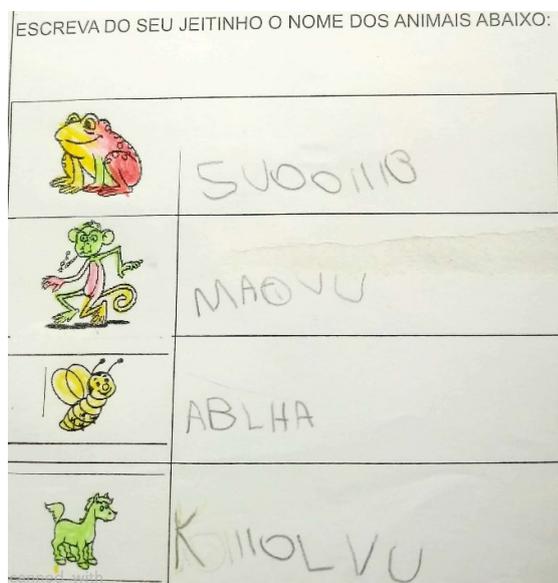
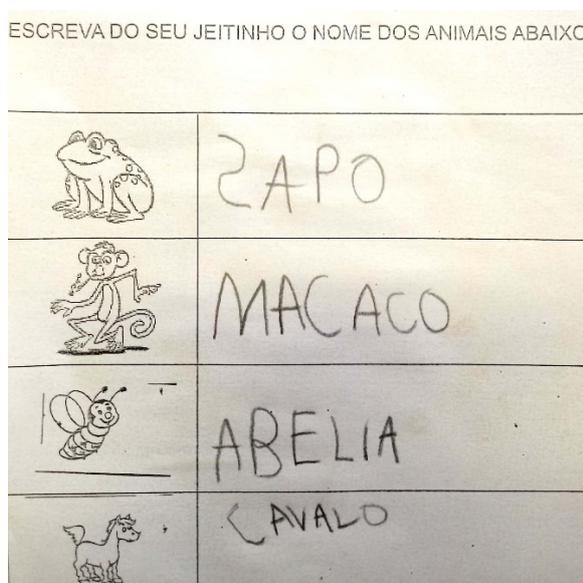
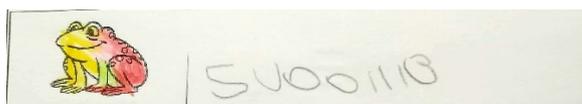


Figura 16: Atividade da Criança



Fonte: Acervo Pessoal.

A palavra **SAPO**, é representada pelas letras: **SUOOIIB**. Pode-se perceber a presença da letra **S** como possível representante da primeira sílaba da palavra – **SA**. E posteriormente há as letras **U** e **O** que podem representar a última sílaba – **PO**. Mas como o estudante completa essa palavra com outras letras não é possível afirmar a correspondência uma letra para cada sílaba, conforme geralmente ocorre durante a hipótese silábica por parte do estudante. A não ser que o aprendiz já esteja em um momento de transição conforme explicado por Ferreiro.



Os conflitos antes mencionados (aos que se acrescenta às vezes a ação educativa, conforme a idade que tenha a criança nesse momento) vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança tenha coragem suficiente para se comprometer com um novo processo de construção. O

período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E a partir daí descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons). (FERREIRO, 2011, p.29).

Essa análise sobre o possível momento de transição em que o Estudante 3 parecia se encontrar explica a forma que escreveu as outras duas palavras: **MACACO** e **CAVALO**.



Em **MACACO**, ele escreveu **MAOVU** ou **MAOOU**. A primeira sílaba está totalmente representada – **MA**. Ou **M** representaria = **MA**, e **A** representaria a próxima sílaba = **CA**, e **O** representaria = **CO**. E as demais letras podem ter sido escritas devido à fase de transição já explicitada anteriormente.

Na palavra **CAVALO**, o estudante representa a sílaba **CA** através da letra **K**, justamente pelo som semelhante entre a sílaba **CA** e o nome da letra **K**. Apesar de constarem outras letras como **O** e **V**, que também fazem parte da escrita convencional da palavra **CAVALO**, elas não aparecem de forma ordenada.

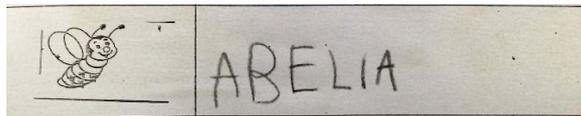
Além disso há a presença da letra **U**, no fim de ambas as palavras **MAOVU** e **KAIOLVU**, o que pode decorrer do fato de que a letra **O** das sílabas finais de ambas palavras **MACACO** e **CAVALO** são pronunciadas com o som de **U** no dialeto de Belo Horizonte.

Por sua vez a escrita da palavra **ABELHA** é a que mais se aproxima da escrita convencional dessa palavra – **ABLHA**. A omissão da letra **E** pode decorrer do fato de o nome da letra **Bê** já parecer ser suficiente para representar a sílaba – **BE**.

Ao analisar as escritas da **Figura 16**, pode-se perceber que o estudante escreveu as palavras da forma convencionalmente aceita, demonstrando a superação de suas hipóteses anteriores.

Apenas a palavra **ABELIA** apresenta a letra **I** em vez da **H**, mas como esse conhecimento necessita de uma aprendizagem de regras ortográficas da escrita, é

totalmente compreensível que um aprendiz da Educação Infantil grafete a palavra dessa forma. O interessante é que na escrita da **Figura 15**, realizada alguns meses antes, a última sílaba tinha sido grafada com **H**.



Podemos observar que, exceto pela falta do **H**, na escrita da palavra **ABELHA**, todas as demais palavras da **Figura 16**, foram registradas de acordo com a forma convencional de escrita.

Assim, se na **Figura 15** há indícios de que o estudante estava em um momento de transição entre o nível silábico e o nível silábico-alfabético, por sua vez, na **Figura 16**, os escritos do estudante demonstram que ele se encontra no nível silábico-alfabético, tendo superado as hipóteses do nível anterior.

Portanto, a partir das análises das escritas desses três aprendizes que já foram realizadas foi possível identificar diversas hipóteses que eles já construíram em relação ao sistema de escrita desde a Educação Infantil. Inclusive o Estudante 3 encontra-se em um nível muito avançado do processo de alfabetização.

Independente dos níveis em que se encontram foi possível constatar que os aprendizes elaboram e reelaboram hipóteses variadas acerca do sistema de escrita realizando um processo cognitivo muito complexo sobre esse objeto de conhecimento.

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado. (FERREIRO, 2011, p.65).¹⁴

Foi possível verificar os níveis e hipóteses elaborados pelos demais estudantes da turma de 5 anos, através da análise dessas mesmas atividades já apresentadas aqui.

Tal amostra que será apresentada abaixo, permite verificar que as hipóteses acerca da escrita e a construção desse objeto de conhecimento não é específica apenas dos três estudantes já analisados, mas se constitui como uma aprendizagem característica da turma como um todo.

14. A citação acima também foi utilizada anteriormente na análise de dados coletados durante a observação, mas para compreender a importância e complexidade dos conhecimentos e hipóteses dos educandos tornou-se essencial mencioná-la novamente.

Assim, dentre o total de 18 estudantes da turma as atividades analisadas demonstram que na época de sua realização os estudantes, provavelmente, encontravam-se nos seguintes estágios de elaboração de hipóteses acerca da escrita:

Tabela com níveis de escrita dos estudantes

| Nível de escrita | Pré-Silábico | Silábico | Silábico-Alfabético |
|----------------------|--------------|----------|---------------------|
| Quantidade de alunos | 13 | 2 | 3 |
| Total de alunos | 18 | | |

A característica ressaltada de **probabilidade** dos níveis apresentados deve-se ao fato da complexidade da aprendizagem analisada. Já que os estudantes demonstraram através de uma atividade se aproximar das hipóteses que correspondem a determinado nível de escrita, mas não é possível afirmar de forma taxativa que esses aprendizes estão engessados nesse nível. Para tanto, seria necessário analisar mais atividades de escrita espontânea dos estudantes e, mesmo assim, devido à natureza complexa dos conhecimentos analisados as manifestações escritas dos aprendizes podem não fazer jus às suas reais hipóteses.

[...] a aprendizagem da leitura-e-escrita é muito mais do que aprender a conduzir-se de modo apropriado com este tipo de objeto cultural (inclusive, quando se define culturalmente o termo “apropriado”, ou seja, quando o relativizamos). É muito mais do que isto, exatamente porque envolve a construção de um novo objeto de conhecimento que, como tal, não pode ser diretamente observado de fora. (FERREIRO, 2011, p.65).

Dito isto, os estudantes foram agrupados em determinados níveis, mas é imprescindível considerar que como explicitado por Ferreiro (2011) esse conhecimento “não pode ser diretamente observado de fora”.

O que se pode observar e concluir são que todos os estudantes elaboraram diversas hipóteses sobre o sistema de escrita, independentemente, do nível em que parecem se encontrar.

Todos os estudantes superaram o primeiro grande período explicitado por Ferreiro (2011) que caracteriza a distinção entre o icônico e o não icônico, ou seja, entre desenho e escrita. Uma vez que todos os alunos da turma utilizam letras para representar a palavra escrita solicitada na atividade.

A utilização das letras para representar a escrita por todos esses estudantes resulta do ambiente letrado em que vivem e também das práticas educativas realizadas

na EMEI investigada. Como foi possível perceber através da análise de dados coletados por meio da observação e dos questionários, os educandos participam na EMEI de diversas práticas educativas que possibilitam o conhecimento das letras, sílabas, palavras, textos e outras aprendizagens diversas relacionadas ao processo de alfabetização.

Se os educandos não conhecessem as letras, não poderiam utilizá-las para escrever as palavras solicitadas nas atividades, portanto, a escrita através das letras do alfabeto demonstra que esse conhecimento está relacionado às práticas alfabetizadoras desenvolvidas pela instituição de ensino.

Através da análise das atividades os estudantes demonstraram que utilizam as hipóteses explicadas por Emília Ferreiro no que se refere ao controle qualitativo e quantitativo das letras em suas escritas, tanto nos registros internos de cada palavra (intrafigurais) quanto nas diferenciações de letras entre as palavras (interfigurais).

Assim, por exemplo, as crianças distinguem entre textos que têm “poucas letras” e textos que “são para ler” (devem ter, no mínimo, três ou quatro caracteres). Também, rejeitam textos com letras repetidas porque “são todas iguais”. Por outro lado, várias letras diferentes, combinadas com pelo menos uma certa alternância, são consideradas para ler. Dizemos, portanto, que essas são restrições que as crianças impõem ao material gráfico para permitir um ato de leitura. Estes dois princípios organizadores básicos, o **princípio de quantidade mínima** de caracteres, e o **princípio de variedade interna** de caracteres, permitem à criança uma progressiva diferenciação do material impresso, em termos de “nada mais do que letras” ou “todas iguais” e “algo que serve para ler”. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p.46).

Muitos educandos também demonstram o conhecimento do valor sonoro das letras em seus escritos, pois utilizam algumas letras que realmente correspondem à escrita convencional da palavra, mesmo quando ainda não a representam de forma totalmente alfabética.

Conhecer os valores sonoros é conhecer o nome da letra e perceber a correspondência entre fonema e grafema, isto é, apropriar-se do conhecimento de que existe uma relação entre fala e escrita e as suas regularidades. (ANDREU, 2001, p.100)

A seguir serão reproduzidas as atividades de todos os estudantes da turma, distribuídas de acordo com o nível em que demonstram se encontrar, para que seja possível observar as características explicitadas acima sobre os escritos dos estudantes dessa turma.

Estudantes que demonstraram se encontrar no nível Pré-Silábico:

Figura 17: Atividade da Criança

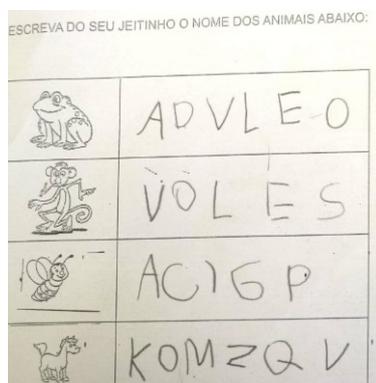


Figura 18: Atividade da Criança

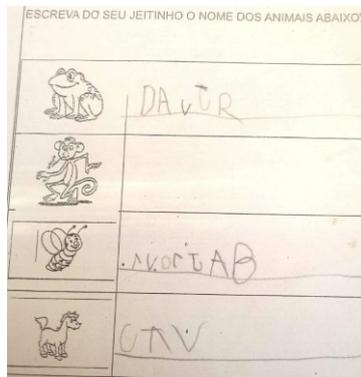


Figura 19: Atividade da Criança

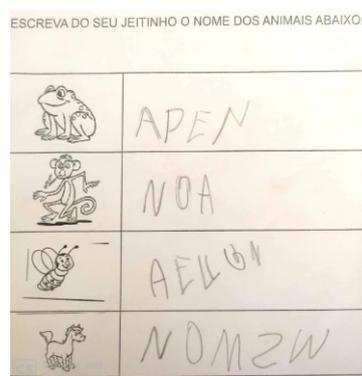


Figura 20: Atividade da Criança

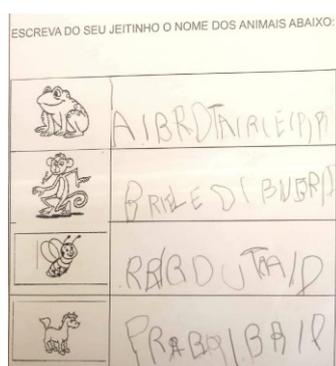


Figura 21¹⁵: Atividade da Criança

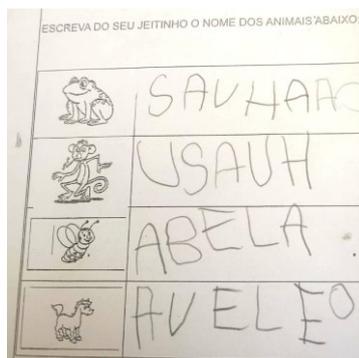


Figura 22: Atividade da Criança

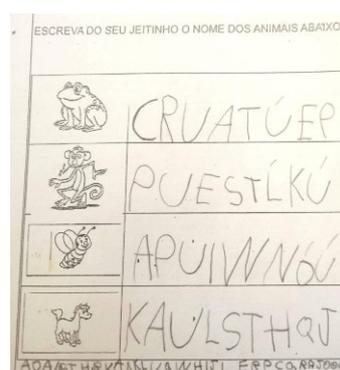


Figura 23: Atividade da Criança

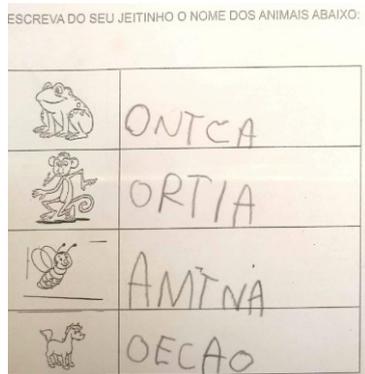


Figura 24: Atividade da Criança

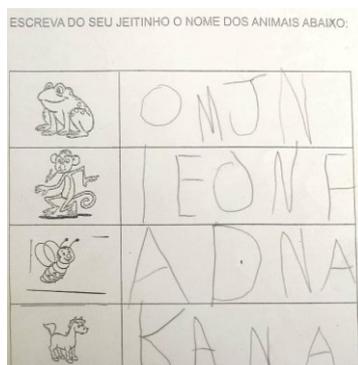
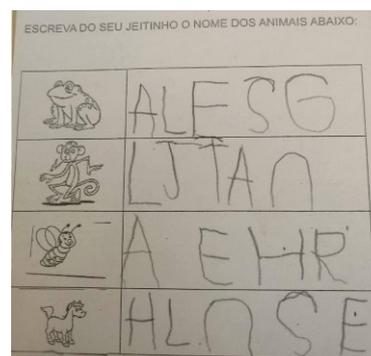


Figura 25: Atividade da Criança



15. A Figura 21 é igual à Figura 12 analisada anteriormente como registro da Estudante 1.

Figura 26: Atividade da Criança

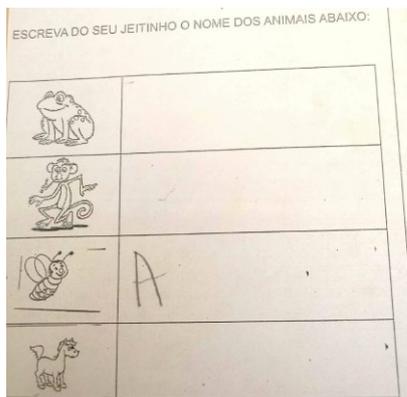


Figura 27: Atividade da Criança

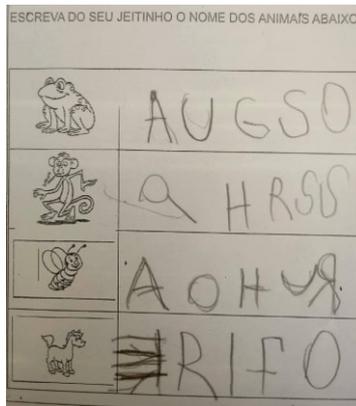


Figura 28: Atividade da Criança

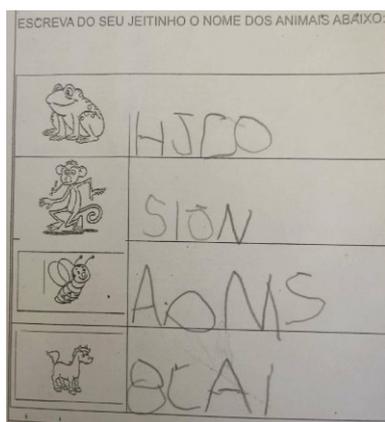
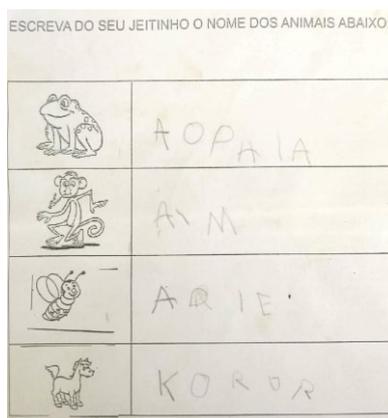


Figura 29: Atividade da Criança



Estudantes que demonstraram se encontrar no nível Silábico:

Figura 30: Atividade da Criança

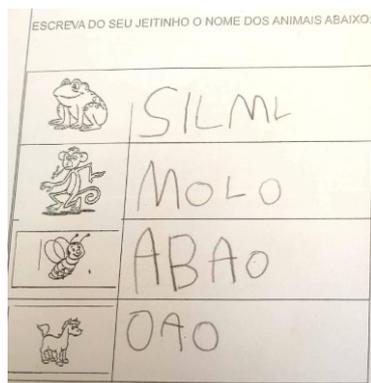
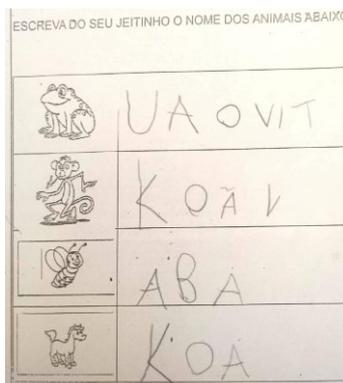
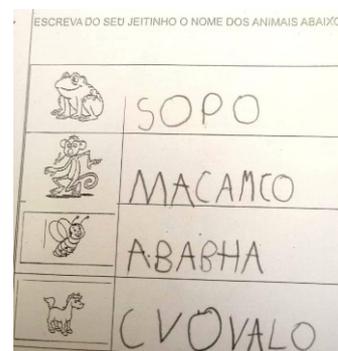
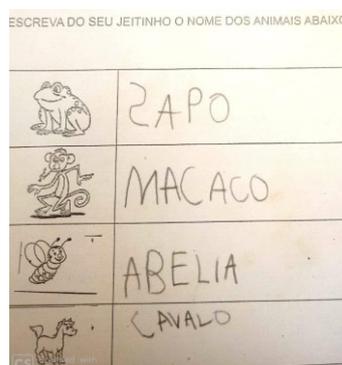
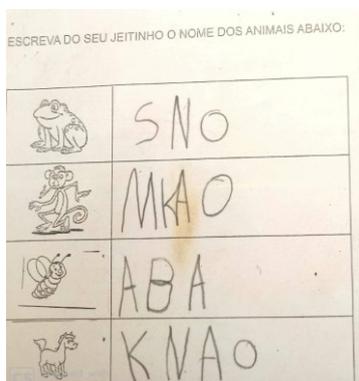


Figura 31: Atividade da Criança



Estudantes que demonstraram se encontrar no nível Silábico-Alfabético:

Figura 32¹⁶: Atividade da Criança **Figura 33**¹⁷: Atividade da Criança **Figura 34**: Atividade da Criança



Através desses registros foi possível demonstrar as hipóteses sobre a escrita que os estudantes já elaboraram na época em que realizaram a atividade. Conforme já foi exposto todos os estudantes manifestam conhecimentos sobre as letras e palavras realizando controles complexos ao escrever, tanto nos aspectos intrafigurais como interfigurais.

Seria possível analisar a atividade de cada estudante de forma mais detalhada, mas esse não é o objetivo da presente pesquisa. O que se pretende ao apresentar as atividades é demonstrar, mesmo que de uma forma simples, que os estudantes já manifestam a construção de diversas hipóteses e conhecimentos acerca do sistema de escrita desde a Educação Infantil.

À vista disso, a construção dessas hipóteses e conhecimentos por parte dos estudantes participantes da pesquisa estão relacionadas às práticas educativas alfabetizadoras que são realizadas na EMEI.

Como as práticas educativas já foram detalhadamente apresentadas e analisadas durante a exposição dos dados coletados pela observação e pelos questionários elas não serão retomadas aqui.

O que precisa ser explicitado é que as aprendizagens demonstradas pelos estudantes dessa turma são resultantes de todas as práticas alfabetizadoras das quais eles participam. Assim, uma determinada hipótese sobre a escrita que o estudante

16. A **Figura 32** é igual à **Figura 14** analisada anteriormente como registro da Estudante 2.

17. A **Figura 33** é igual à **Figura 16** analisada anteriormente como registro do Estudante 3.

manifesta não está relacionada a apenas uma das práticas alfabetizadoras da qual ele participa, mas está relacionada a todas as práticas.

Portanto, as práticas alfabetizadoras identificadas através dessa pesquisa demonstram que desde a Educação Infantil os estudantes constroem diversos conhecimentos relacionados ao sistema de escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As controvérsias acerca de alfabetizar ou não durante a Educação Infantil instigaram a realização da presente pesquisa. Trata-se de uma questão antiga que, para alguns teóricos, deveria ser retirada de foco para que se passe a considerar quais experiências com a leitura e a escrita as crianças já têm acesso nesse nível de ensino.

Mas, se por um lado alguns estudiosos acreditam que tal questão não está colocada corretamente e que deveria ser desconsiderada, por outro os professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil consideram a alfabetização como uma questão pertinente que ainda precisa ser analisada.

Como foi possível verificar, através dos dados coletados pela presente pesquisa, os próprios professores que atuam na Educação Infantil consideram que alfabetizar ou não nesse nível de ensino ainda é uma controvérsia, um tabu, que não está resolvido, de uma forma geral.

Entretanto, as professoras participantes afirmaram acreditar que a alfabetização acontece desde a Educação Infantil e detalharam muitas práticas pedagógicas que realizam e estão relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita.

Assim, as próprias professoras puderam expressar suas concepções sobre a alfabetização, permitindo que os sujeitos da pesquisa manifestassem suas opiniões sobre o objeto desse estudo. Dessa forma, foi possível alcançar o objetivo pretendido ao início dessa investigação que se caracteriza justamente por permitir aos próprios sujeitos a manifestação de suas concepções sobre a alfabetização.

Através de todos os dados coletados por meio da observação, questionário e análise documental, foi possível atingir os objetivos propostos de identificar e delimitar as práticas pedagógicas que são alfabetizadoras na Educação Infantil.

As práticas pedagógicas foram detalhadamente analisadas a partir do referencial teórico sobre alfabetização e, assim, foi possível caracterizar que diversas práticas realizadas na Educação Infantil são alfabetizadoras.

Analisar a existência dessas práticas alfabetizadoras desde a Educação Infantil se constituiu como o principal objetivo da presente pesquisa, o que foi constatado através do estudo sobre os dados coletados na EMEI investigada.

As práticas alfabetizadoras nesse nível de ensino são variadas e contextualizadas seja por meio de projetos ou de atividades que fazem parte da rotina dos aprendizes. Dessa forma, as práticas se relacionam à agenda, chamada, mural, rotina, calendário,

jogos, livros literários e outros materiais e suportes escritos através dos quais os estudantes vivenciam muitas experiências com a leitura e a escrita, se apropriando do funcionamento do sistema de escrita e aprendendo sobre seus usos e funções sociais.

Os diversos materiais e suportes escritos que são utilizados nas atividades realizadas na EMEI permitiram identificar várias categorias de práticas pedagógicas, elas são relativas à leitura e escrita, nome próprio, leitura de livros literários, manuseio de livros, jogos diversos de letras, números e palavras e outras categorias mais. Ao longo da análise dessas práticas à luz do referencial teórico foi possível relacioná-las à aprendizagens específicas que possibilitam a apropriação do sistema de escrita por parte do educando. Assim, as práticas pedagógicas da EMEI se constituem como alfabetizadoras na medida em que possibilitam a construção de diversos conhecimentos que permitem aos aprendizes se apropriarem do sistema de escrita, elaborando várias hipóteses tanto sobre o funcionamento do mesmo quanto sobre sua utilização em nossa sociedade.

A partir do referencial teórico foi possível analisar as práticas pedagógicas da Educação Infantil relacionando-as a aprendizagens específicas que constituem o processo de alfabetização. Tais aprendizagens, conforme explicado ao longo dessa pesquisa, se referem à metacognição, conhecimentos metalinguísticos, processo de relação entre escrita e linguagem, hipóteses sobre conceitos das unidades linguísticas como palavras e textos, ampliação de vocabulário, discurso direto e indireto, valores sonoros, correspondência grafema e fonema e outros aspectos estruturais da língua escrita, de seus suportes materiais e de suas funções sociais.

Além das aprendizagens mencionadas acima, ao longo da presente pesquisa, outros conhecimentos elaborados pelos estudantes relativos à apropriação do sistema de escrita foram explicitados e analisados, demonstrando que as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil são alfabetizadoras.

Diante de todas as experiências e práticas vivenciadas pelos estudantes da Educação Infantil que possibilitam a construção de conhecimentos complexos relativos ao sistema de escrita constatou-se que a alfabetização acontece nesse nível de ensino.

Deste modo, o estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil confirmaram as hipóteses iniciais de que tais práticas são alfabetizadoras. Então, a realidade da escola revela que a alfabetização ocorre desde a Educação Infantil.

Se o “chão da escola”, ou seja, se a prática escolar demonstra ser alfabetizadora, não tem sentido negar sua existência na Educação Infantil. Mas, a controvérsia persiste,

pois há outras EMEIS, outras instituições diversas de Educação Infantil e outros profissionais com opiniões diferentes do que seja alfabetizar.

É preciso continuar dialogando sobre as práticas da Educação Infantil, sobre os objetivos desse nível de ensino, mas tal diálogo deve ocorrer de forma que os professores e demais profissionais que atuam diariamente na Educação Infantil possam se expressar, defender suas concepções e participar efetivamente da construção de documentos, relatórios e pesquisas que tratam dessa questão.

Portanto, a presente pesquisa possibilitou que os professores “tivessem voz”, que os alunos demonstrassem seus conhecimentos e que as práticas da EMEI se revelassem como alfabetizadoras.

Enfim, esse estudo demonstrou que é possível alfabetizar na Educação Infantil de forma lúdica, contextualizada e alinhando teoria e prática, de modo que a apropriação do sistema de escrita por parte do aprendiz se faça a partir de práticas pedagógicas que alfabetizam e proporcionam o letramento ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

ANDREU, Maria Fernandes Sebastião. **Os segredos da alfabetização**. São Paulo: Ediouro, 2001.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Capítulo 5, p. 93-115.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192>. Acesso em: 22/01/2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Liber Livro Editora. 2004.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação – SMED. **Avaliação na Educação Infantil**. Belo Horizonte: SMED, 2016. (Desafios da Prática).

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Capítulo 1, p. 13-31.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Capítulo 2, p. 33-51.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 30/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. 562 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 25/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leitura e Escrita na Educação Infantil– Caderno 3 Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. 120 p. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/wpcontent/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf>. Acesso em: 25/01/2019.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. reimp. 2007.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Capítulo 6, p. 117-137.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Capítulo 3, p. 53-72.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MORAIS, Arthur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Capítulo 4, p. 73-91.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUSA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil: um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa**. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Docência/MP, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte: 2016.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.