

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

Ana Carolina de Queiroz Pessoa Vieira

**VISÃO DO PROFESSOR SOBRE A AQUISIÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2019

Ana Carolina de Queiroz Pessoa Vieira

VISÃO DO PROFESSOR SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para 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.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte

2019

V657v

Vieira, Ana Carolina de Queiroz Pessoa, 1981-

Visão do professor sobre a aquisição da linguagem escrita na educação infantil [manuscrito] / Ana Carolina de Queiroz Pessoa Vieira. - Belo Horizonte, 2019.

50 f.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho.

Trabalho de conclusão de curso - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia e anexos.

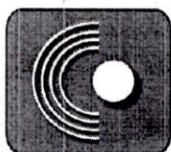
1. Prática de ensino. 2. Escrita – Estudo e ensino. 3. Educação pré-escolar.

I. Título. II. Carvalho, Gilcinei Teodoro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

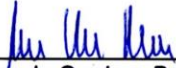
Bibliotecário: Albert Torres. CRB6 2582




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


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

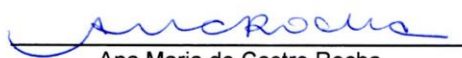
Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Visão do professor sobre a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil”, do(a) aluno(a) **Ana Carolina de Queiroz Pessoa**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Gilcinei Teodoro Carvalho (orientador) e Viviane Maria Quintiliano Vianna. 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 _____, 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) 
Ana Carolina de Queiroz Pessoa

Registro na UFMG: 2018749646


Gilcinei Teodoro Carvalho
Professor(a) Orientador(a)


Viviane Maria Quintiliano Vianna
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)


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

RESUMO

Este trabalho procura identificar, em um grupo de professores da Educação Infantil, como é vista e compreendida por eles a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil procurando os condicionantes sociais e históricos que direcionam a prática desse professor. Dessa forma a análise, quer entender como esses professores enxergam o processo da aquisição da linguagem escrita nesse nível de ensino onde atuam, uma vez que as práticas desses profissionais são norteadas pelos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), bem como pela Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, tem como referências teóricas Soares (2017), Kato (2010), Moraes (2012) Ferreira & Teberosky e Chartier (2007) enquanto autores pesquisadores que tecem reflexões sobre a prática do professor, bem como sobre a compreensão de como se dá a aquisição do sistema de escrita por essas crianças. Foram utilizados registros da observação de três turmas do 2º ciclo de uma escola de Educação Infantil da PBH, atentando-se para a prática pedagógica desses professores. Também foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com esses professores com a intenção de compreender como os condicionantes sociais, históricos e profissionais influenciaram as suas práticas. Os resultados desvendam as influências sociais e históricas que estão por trás da prática desses professores, permeadas pela ausência de um consenso sobre como deve ser a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil.

Palavras-chave: Prática do professor; Linguagem escrita; Educação Infantil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO.....	7
1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	10
2. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
3. CONCEPÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
4. IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
5. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	26
6. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LINGUAGEM ESCRITA EM DIFERENTES TURMAS	32
6.1. Turma de 3 anos.....	32
6.2. Turma de 4 anos.....	34
6.3. Turma de 5 anos.....	35
7. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	46

APRESENTAÇÃO

Desde minha infância sempre estive imersa em um ambiente escolar. Minha família por parte de mãe possui uma escola, que nesta época ofertava apenas o nível de ensino da Educação Infantil. Lembro-me do chamado “Jardim de Infância” e das minhas tias, avó e mãe sempre dizerem “-Vamos para o jardim?”. Possuo as melhores recordações dessa época, pois além de estudar lá, constantemente participava de tudo que envolvia o Jardim. Dos desfiles, das reuniões administrativas, da organização dos eventos, da época da matrícula. Lembro até hoje do concurso realizado para saber quem iria passar um dia com a vovó Amélia, que por sinal era minha avó, lá na chácara dela. Lógico que eu e os meus irmãos e primos nem precisávamos nos inscrever, pois já estávamos automaticamente “sorteados”.

Aos seis anos de idade minha tia Kacá era a professora do 3º período, que a cada dia contava uma história de uma letra do alfabeto e também da Lia; que naquela época era minha personagem favorita. Tia Kacá me ensinou a juntar as primeiras letrinhas, para formar sílabas e posteriormente formar palavras. Foi um momento mágico, pois ao andar de ônibus com a minha mãe, eu não queria perder nenhuma placa; queria ler todas. E minha mãe dizendo para meu pai que eu estava lendo tudo. Me senti orgulhosa!

Em 2009 formei em Pedagogia pela UFMG e durante 3 anos trabalhei como professora da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental na escola da minha família. Durante este tempo lecionei para crianças de 5 anos da Educação Infantil e sempre estive envolta com a palavra alfabetização. As famílias sempre perguntavam e demonstravam ansiedade em saber se seus filhos iriam finalizar o ano sabendo ler e escrever.

No ano de 2011 fui convocada pela Prefeitura de Belo Horizonte para assumir o cargo de Educadora Infantil para trabalhar em uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil); que desde 2018 tornou-se EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), passando a ter autonomia financeira e administrativa; onde estou trabalhando até hoje.

Ao assumir o meu cargo de professora de uma escola da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte me deparei com um novo cenário escolar

e também com um currículo diferenciado que trabalhava com as habilidades e, que me deixou intrigada tentando entender como se dava o processo de alfabetização dessas crianças. Era algo novo e também desafiador que na minha visão não era bem compreendido e bem como não havia um consenso sobre a aquisição do sistema de escrita pelas crianças que frequentavam a EMEI. E isso era algo que me deixava angustiada, pensante e duvidosa sobre a qualidade do trabalho que eu estava realizando junto ao grupo de crianças com as quais eu estava. A certeza que me acompanhava durante todo o tempo em que lecionei na escola particular parecia ter se tronado o lugar da dúvida, das indagações e das reflexões sobre como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças da Educação Infantil.

Para isso era necessário me tornar uma professora pesquisadora que pudesse refletir sobre a minha prática docente ao mesmo tempo buscando por novas metodologias e documentos oficiais que pudessem contextualizar a minha prática nesse novo cenário educacional. Foi através da formação continuada, lendo as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da SMED (Secretaria Municipal de Educação) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que são os documentos que norteiam o trabalho do professor da primeira infância; a Base Nacional Comum Curricular que foi implementada nas escolas nesse ano de 2019; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Ministério da Educação que pude redirecionar a minha prática enquanto docente da primeira infância.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta observações e análises acerca da visão do professor sobre a aquisição da linguagem escrita com o objetivo de observar como é compreendida a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil, procurando os condicionantes sociais e históricos de trajetória profissional e de formação inicial e contínua que direcionam a prática desses professores.

As inquietações que originaram o interesse por pesquisar esta temática surgiram quando iniciou-se a trajetória profissional da pesquisadora no ano de 2012 na Educação Infantil em uma escola da Rede de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Nesse momento, as dúvidas, os questionamentos e as inquietações sobre como deveria acontecer o processo de alfabetização, especificamente da aquisição da linguagem escrita, era algo que permeava os dias em sala de aula e durante os momentos de planejamento. A pergunta feita durante os momentos em que o grupo de profissionais se encontrava (“Alfabetiza-se ou não na Educação Infantil?”) trazia com ela o dissenso a respeito dessa temática. As conversas realizadas com profissionais que atuavam há mais tempo nessa Rede de Educação mostrava a identidade profissional de cada um que se fazia refletir em suas práticas. Cada um atuava ao seu modo como compreendia sobre o processo da aquisição da linguagem escrita. O presente trabalho procurou, respeitando a especificidade da prática de cada um desses profissionais que atuam nessa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)¹, conhecer sobre o ponto de vista de três professoras quais são os condicionantes sociais, históricos e profissionais que influenciaram a prática desses sujeitos.

Destaca-se Anne-Marie Chartier (2007) em seu livro "Práticas de leitura e escrita - história e atualidade" que traz como foco da pesquisa a ação e a prática desse professor que está dentro da sala de aula. Segundo a autora é necessário termos um olhar sensível e aguçado sobre as práticas e também sobre os professores. Dessa forma, o presente trabalho teve também como prerrogativa de estudo a observação da prática desse professor.

As turmas e professoras analisadas compõe o 2º ciclo da EMEI, sendo observadas uma turma de 3 anos, uma de 4 anos e outra de 5 anos. Essas

¹ Optou-se por não explicitar o nome da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil).

professoras demonstram trajetórias profissionais distintas e diversificadas, trazendo consigo condicionantes sociais e históricos que influenciam sua prática no que tange a aquisição da linguagem escrita. A escolha por essas turmas e professoras citadas previamente se deu com a intenção de observar uma turma de crianças novatas que estavam tendo a primeira experiência escolar; outra de crianças que continuaram com a mesma professora e outra que está na EMEI desde o berçário finalizando esse ano o ciclo de estudos na Educação Infantil. Desse modo, através da observação de parte da rotina, do material e das práticas utilizadas pelas três professoras referências das turmas sendo esses elementos importantes para entender como se deu a aquisição da linguagem escrita bem como qual concepção essas referidas professoras traziam com elas sobre a temática alfabetização na Educação Infantil.

Esta pesquisa se configura como qualitativa científica e foram utilizados métodos de observação e entrevista semiestruturada. Utilizou-se como fonte bibliográfica os textos (livros e artigos) que auxiliaram as análises teóricas, como dos autores Soares (2017), Kato (2010), Morais (2012) Ferreiro & Teberosky e Chartier (2007) entre outros. A fonte documental se refere a uma análise das Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das partes que dialogam sobre a aquisição da linguagem escrita. Isso porque este trabalho pretendeu observar qual a relação trazida entre os documentos oficiais que direcionam as práticas dos professores da Educação Infantil e quais são os condicionantes sociais e históricos que influenciam e direcionam essa prática.

As análises estão organizadas em seções, somadas à introdução e, posteriormente, às considerações finais. Na primeira seção, apresentei uma análise dos documentos oficiais que subsidiam as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil tais como Proposições Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. A segunda seção foi composta por teóricos que estudam e já pesquisaram sobre Letramento e Alfabetização trazendo para o campo da Educação Infantil. A terceira seção traz a tona um estudo sobre a concepção e aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil. Na quarta seção propõe uma reflexão sobre a identidade profissional que caracteriza o professor da Educação Infantil e quais são os contornos sociais e históricos que influenciam sua prática. Na

quinta seção é descrito como se deu a pesquisa qualitativa científica através das observações das turmas de 2º ciclo da EMEI. A sexta seção apresenta o perfil das turmas observadas e as práticas pedagógicas das professoras relacionadas à linguagem escrita. Ao final, a sétima seção dá voz a essa profissional da Educação Infantil pelas entrevistas semiestruturadas, tecendo diálogos e levantando considerações sobre a temática apresentada, oportunizando a professora dizer de sua formação inicial e continuada, da sua trajetória profissional e dos condicionantes sociais e históricos que constituem sua identidade profissional.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Emenda Constitucional nº 59 traz com ela o desafio de que todos os municípios brasileiros garantam de forma obrigatória e disponibilizem vagas para todas as crianças de 4 e 5 anos; efetivando dessa forma, a democratização e a universalização dessa etapa da Educação Infantil.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. “Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.” (BRASIL, 2019).

A Prefeitura de Belo Horizonte possui documentos que orientam o trabalho dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Em 2007 e 2008 realizou-se a Rede de Formação promovida pela SMED com o intuito de elaborar de forma coletiva a versão preliminar desse documento, que foi construído por mais de 2.300 profissionais da rede, objetivando registrar as construções pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal e da rede de Creches Conveniadas com o município. Esses documentos foram escritos e publicados procurando estabelecer critérios para a prática do professor e são constituídos em eixos e linguagem. Propondo aos professores

[...] atuarem profissionalmente com maior competência ao proporem e mediarer experiências que sejam mais significativas e adequadas a cada criança e a cada grupo de crianças em cada um dos seus momentos específicos dentro do período da infância. (BELO HORIZONTE, 2015, V. 2, p. 19).

O documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte apresenta-se em três volumes; Fundamentos (Volume 1), Eixos Estruturadores (Volume 2) e Linguagens (Volume 3). Esses documentos dizem que o trabalho do professor deve se basear em três eixos: 1. As interações, 2. O brincar e 3. A Cultura-sociedade-natureza; sendo inseparáveis, interdependentes e dinâmicos perpassando sempre pelo processo de educar cuidando e cuidar educando as crianças da Educação Infantil.

O segundo volume desses documentos traz consigo uma reflexão sobre a dificuldade dos professores não conseguirem compreender os eixos como conteúdo curricular do processo pedagógico.

As habilidades de conhecimento de si e do outro, de desenvolvimento da autonomia, atuação e inserção no mundo de forma competente precisam ser consideradas tão essenciais quanto historicamente vêm sendo consideradas essenciais as habilidades de ler, escrever e calcular. Considerando-se inclusive, a influência das primeiras habilidades no desenvolvimento das últimas.

Os eixos estruturadores do documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil pretendem que atitudes, valores, criticidade, autonomia, cooperação, alteridade e respeito à diversidade, bem como tantos outros aspectos da vida humana em sociedade sejam trabalhados como conhecimentos a serem discutidos e construídos pelas crianças e adultos conjuntamente, dentro do plano curricular de cada instituição de Educação Infantil. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 19).

As Intenções Educativas de Belo Horizonte se propõem à:

[...] construção da autonomia do(a) estudante; construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e interação ativa com o meio físico e social; O tratamento da informação e expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias. (BELO HORIZONTE, 2015, P. 20).

O documento, no seu segundo volume, apresenta um quadro de “habilidades a serem desenvolvidas e/ou ampliadas pelas crianças por meio de atividades e vivências cotidianas dentro dos eixos estruturadores”. (BELO HORIZONTE, 2015, p.20).

O currículo baseado em habilidades traz uma proposta de mudança na prática pedagógica do professor, pois se tem como centro dessa prática educativa a criança e o desenvolvimento de habilidades; não valorizando o alcance de objetivos educacionais. Não basta apenas modificar o nome se o professor não possuir práticas pedagógicas que sejam coerentes com esta proposta.

O trabalho pedagógico centrado em conteúdos predeterminados parte do adulto que estabelece objetivos a serem alcançados pelas crianças. É portanto, uma prática pedagógica em que o adulto diz o que a criança deve fazer em cada momento e, a ela, é dado o papel de cumprir as tarefas estabelecidas. Na maioria das vezes, a criança não compreende a aplicação do que lhe está sendo ensinado e estabelece uma relação de desagrado e ausência de sentido, da memorização e dizem respeito a situações artificiais que só acontecem dentro da escola. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 157).

Após analisar o que o documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH traz sobre o currículo da Educação Infantil, é necessário que se traga o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse segmento de educação. Esse documento propõe que as crianças desenvolvam as 10 competências gerais da Educação Básica.

Sendo que na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. (BRASIL, 2019, p.25).

São esses direitos: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A BNCC traz ainda a concepção de uma criança que não difere muito dos documentos oficiais da SMED/PBH:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir

intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2019, p. 38).

A BNCC é um documento novo para os profissionais da educação, uma vez que a sua implementação iniciou-se nesse ano de 2019. Portanto, ainda existe um longo caminho a ser percorrido com o objetivo de estudar, discutir, assimilar e compreendê-lo. É importante que a prática dos docentes sejam revistas e voltadas para o que esse novo documento se propõe “com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico”. (BRASIL, 2019, p. 53). Sendo este um novo momento desafiador para os profissionais que atuam nesse nível de ensino.

Nessa seção ficou explícito como alguns documentos oficiais, especialmente as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PBH) e a Base Nacional Comum Curricular, norteiam a prática dos professores na Educação Infantil, recomendando que o processo de aquisição da linguagem escrita não deva se dar de forma sistemática nesse nível de ensino. O processo de alfabetização, portanto não é o objetivo e nem a proposta da Educação Infantil, mesmo que as crianças demonstrem interesse, a partir do brincar e das interações com a linguagem escrita. A Educação Infantil é um momento em que os professores precisam oportunizar diversificadas experiências para o grupo de crianças com as quais atua, procurando entender o que elas precisam e o que elas gostariam de vivenciar nas diversas linguagens.

A próxima seção irá trazer a definição de alfabetização e letramento na Educação Infantil, uma vez que esses dois conceitos são indissociáveis e permeiam o universo desse nível de ensino.

2. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o início da humanidade, segundo Ana Maria de Oliveira Galvão (2016) os seres humanos utilizam diferentes formas de comunicação tais como gestos, sons, rituais, desenhos, grafismos, etc. Essas formas de linguagens além de serem utilizadas para a comunicação eram formas de explicar o que acontecia no cotidiano dessas pessoas, trazendo um significado a vida e marcando a presença deles no mundo. A autora ainda cita BAKHTIN (1998) quando diz que os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, mas penetram na corrente da comunicação verbal.

Através da leitura “Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações” (BRASIL, 2016) conseguimos compreender como aconteceu o processo de aquisição da escrita ao longo dos anos, sendo que escrita alfabética foi inventada a cerca de dois mil anos, após serem encontrados os primeiros sinais, no século IV a.C., que foram denominados como linguagem escrita. Um longo período se passou entre essa linguagem escrita ter sido encontrada até o momento em que a escrita tomou a proporção de significado que possui hoje. No Brasil, até o início do século XIX, a palavra “analfabeto” nem mesmo existia nos dicionários, pois o domínio da escrita não era algo considerado importante, nem mesmo entre as elites que na maioria das vezes também não sabia ler e escrever. Valorizava-se o saber falar em público.

O papel em que a escrita ocupa na vida das pessoas depende da forma como ela é utilizada no cotidiano por essas pessoas.

[...] diferentes significados, valores e materialidades têm sido atribuídos ao escrito ao longo da história, a depender da época e do lugar onde as pessoas viveram/vivem. (BRASIL, 2016, p. 16)

Ainda segundo Ana Maria de Oliveira Galvão:

[...] à compreensão de que a cultura escrita, principalmente em sociedades complexas, não é homogênea. Nesse sentido, vários autores têm, nos últimos anos, preferido utilizar a expressão ‘culturas escritas’ (CHARTIER, 2002), ou ‘culturas do escrito’ (GALVÃO, 2010). Elas são capazes de expressar que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em/para um determinado grupo social. (BRASIL, 2016, p. 17)

O conceito de cultura escrita definido por Ana Maria de Oliveira Galvão, para o Ceale Glossário:

Cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. Essa definição baseia-se na acepção antropológica da cultura, considerada como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, criados a partir dessas relações. (OLIVEIRA, 2019)

A construção no dia a dia das pessoas, o modo como essa escrita é utilizada e se ela é utilizada; se serve para algum propósito ou como um meio de mover essa sociedade é que irá determinar a importância dessa cultura escrita como algo primordial ou inútil.

Até mesmo na atualidade, é possível encontrar comunidades onde o escrito está pouco presente na vida das pessoas. Certamente você conhece lugares em que as conversas na calçada ou na porta da prefeitura, o repique dos sinos para avisar o horário da missa, o anúncio no megafone para convocar para o culto e a aprendizagem por meio do olhar atento e da imitação são modos de se comunicar muito mais importantes do que as várias formas de comunicação escrita. Nesses lugares, mais relevante do que saber ler e escrever pode ser, por exemplo, como em algumas comunidades indígenas, conhecer profundamente os saberes tradicionais e operacionalizá-los em situações rituais. Por outro lado, há lugares onde é quase impensável a vida sem a presença do escrito, como acontece nas grandes cidades de qualquer país do mundo. Nos outdoors, no letreiro dos ônibus, na tela dos telefones celulares, nas revistas, nos livros, nas placas de sinalização, nos caixas eletrônicos: o escrito está presente em quase todas as situações da vida cotidiana; dos adultos e das crianças; das elites, das classes médias e das camadas populares. Mesmo aqueles que não sabem ler e escrever estão, nesses casos, imersos em um mundo em que o escrito ocupa um lugar fundamental nas formas de comunicação, de socialização, de registro, de lazer. (BRASIL, 2016, p. 16)

A cultura escrita, atualmente, apresenta-se para a nossa sociedade como um dos eixos centrais do processo de ensino-aprendizado a ser desenvolvido nos diferentes níveis de ensino. O processo de aquisição da linguagem escrita é debatida e estudada por diferentes autores que procuram compreender como o processo de letrar alfabetizando acontece dentro das escolas brasileiras. As pesquisas cognitivistas trouxeram algumas inquietações levando a perceber que a aprendizagem se dava a partir das estratégias que o próprio aprendiz construía mostrando que "a aprendizagem da escrita para muitas crianças brasileiras inicia-se muito antes da educação formal." (KATO, 2010, p. 7). Ainda segundo KATO (2010) na maioria das escolas brasileiras ensina-se a escrita não como algo cultural e sim

como uma técnica de registrar sons, trabalhada através da habilidade motora. Portanto, percebe-se que a aquisição do sistema de escrita não é algo mecânico, estando imerso em um conceito de alfabetização que ultimamente possui um significado abrangente.

Existe uma multiplicidade de perspectivas que definem o termo alfabetização, sendo uma resultante contribuição de áreas distintas de conhecimento. "Essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização." (SOARES, 2017, p. 15). Segundo SOARES (2017) tal termo abrangia um enorme significado que procurava considerá-lo como um processo permanente e que se daria por toda a vida. Sabe-se que esse processo da aquisição da língua escrita é um processo permanente e ininterrupto; entretanto pedagogicamente sabe-se também que esse termo não engloba ao mesmo tempo a aquisição e o desenvolvimento da língua escrita. Essa diferenciação entre aquisição e desenvolvimento da língua escrita com o passar dos anos consolidou-se nos termos entre Alfabetização e Letramento.

O termo alfabetização "[...] não ultrapassa o significado de "levar à aquisição do alfabeto", ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever." (SOARES, 2017, p. 16). Alfabetização é o "processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita." (SOARES, 2017, p. 16). Por ser um termo que procurou abranger significados diversos e que durante décadas sofreu mudanças de compreensão por parte da sociedade, alternado a sua definição, o conceito de alfabetizado foi assim definido por Magda Soares:

Em síntese, alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema que representa, por grafemas, os fonemas da fala. (SOARES, 2019)

O termo letramento, como contextualiza Magda Soares (2019), surge no Brasil em meados dos anos 80 diante da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita, uma vez que essas práticas ganharam maior visibilidade e apresentaram demandas variadas de leitura e de escrita na nossa sociedade, seja na escola, seja na vida profissional; não sendo entendido apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções.

O letramento: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, 2019)

Para que a aprendizagem da língua escrita se dê de forma completa é necessário que o professor da Educação Infantil integre à sua prática o ensino da alfabetização com o do letramento, fomentando dessa forma, a compreensão e a aquisição do sistema de escrita pela criança. O processo de alfabetização das crianças, não se inicia na Educação Infantil; muitas das vezes começa fora do ambiente escolar, dentro do ambiente familiar. Muito mais importante do que ensinar as letras do alfabeto, como propõem as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (SMED), é proporcionar às crianças através das interações e das brincadeiras, o contato com as práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes, oportunizando que as crianças percebam algumas lógicas da escrita. A principal contribuição que a Educação Infantil pode propiciar é despertar o interesse das crianças pela leitura e pela escrita, fazendo acreditar-las que ela é capaz de realizar esse processo de ler e escrever.

Essa seção trouxe uma breve historização do processo da escrita, levando-nos a compreender e distinguir os conceitos de Letramento e Alfabetização. Ao final, mostrou-se qual a proposta que os documentos oficiais que norteiam a prática do professor da Educação Infantil trazem, ao tratarem dessa temática nesse nível de ensino, com a justificativa que sustenta enfatizar práticas de letramento sem um foco exclusivo na alfabetização.

Ao pensar em Letramento e Alfabetização na Educação Infantil associa-se ao mesmo a aquisição da linguagem escrita, que será apresentada na próxima seção, demonstrando como acontece esse processo nesse nível de ensino.

3. CONCEPÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como apresentado na seção anterior, a linguagem escrita é uma das formas de comunicação utilizadas atualmente em nossa sociedade, ocupando diferentes lugares e posições no cotidiano das crianças, de suas famílias e de suas comunidades.

Ao falar sobre linguagem escrita na Educação Infantil para compreender como esse processo deva se dar, é importante não restringir ou basear o conceito apenas com o intuito de desenvolver competências para a escrita, é necessário trabalhar de forma mais ampla. Ampliar a participação das crianças na cultura escrita é importante uma vez que elas demonstram interesse em conhecer e se apropriar dela. Ao vermos a criança como protagonista e ator social nesse processo de aquisição da linguagem escrita percebemos como a concepção da escrita se dá pela criança e para isso deve-se levar...

[...] em conta sua capacidade de interagir em sociedade e, portanto, como alguém capaz de utilizar os meios e símbolos nela existentes, de atribuir sentido a eles e de integrar suas próprias representações às demais que circulam nessa sociedade. (BAPTISTA, 2010, p.9).

Dessa forma, o trabalho com a escrita, principalmente na Educação Infantil, precisa estar alinhado ao universo no qual esta criança está inserida, utilizando-se do lúdico, para que a criança construa significados e aquilo passe a fazer sentido para ela.

A criança, segundo KATO (2010), conhece e formula algumas hipóteses sobre a escrita antes mesmo de saber ler e escrever. Assim como KATO (2010), OLIVEIRA (2005) também relativiza sobre o modo de aprender a escrever das crianças. As “Teorias de Aprendizado da Escrita” explicitadas por OLIVEIRA (2005) trazem três concepções sobre o modo como as crianças aprendem a escrever. A primeira delas é a *Transferência de um Produto*, que faz supor que “a escrita seja um produto pronto e acabado, que o professor conhece e pode transmitir a seus alunos.” (OLIVEIRA, 2005, p. 12). Presume-se que o aprendizado acontece de fora para dentro e que o aprendiz precisa ter uma memória fantástica.

A segunda concepção baseia-se no construtivismo, que apresenta esse aprendizado de escrever “como um processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita.” (OLIVEIRA, 2005, p. 13). Nessa concepção o aprendiz elabora algumas hipóteses sobre o novo objeto de aprendizado e com base nessas hipóteses inicia suas primeiras produções. Já o objeto “revela novos aspectos, não considerados em sua primeira hipótese. Com base nisso o aprendiz reformula a sua hipótese inicial e produz escritas mais elaboradas.” (OLIVEIRA, 2005, p. 13). Dessa forma o aprendiz passa por um processo de re-elaboração do seu conhecimento sobre o objeto de aprendizado; construindo o conhecimento e não apenas esse sendo transferido para ele. É o aprendiz quem controla o aprendizado, passando a ser o centro desse processo de ensino-aprendizagem, utilizando “sua capacidade de raciocinar, de fazer generalizações, de fazer inferências e de estabelecer modelos mais gerais.” (OLIVEIRA, 2005, p. 14).

A terceira concepção traz esse aprendizado “como um processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade.” (OLIVEIRA, 2005, p. 15). O aprendiz controla esse aprendizado ao formular e reformular hipóteses quando está interagindo com o objeto de aprendizagem, sendo influenciado pelo conhecimento prévio que traz consigo a cerca desse objeto.

Assim como OLIVEIRA (2005), as Proposições Curriculares para a Educação Infantil trazem a criança como “um sujeito que carrega a marca e a história de toda a sociedade até aquele momento.” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 50) Sendo assim, KATO (2010) afirma:

A concepção que a escola tem da escrita, pode e deve ser renovada pela concepção que a criança vai construindo antes mesmo de nela entrar. (KATO, 2010, p. 14).

As crianças estão inseridas e convivem diariamente com o mundo das letras antes de adentrar o ambiente escolar, mesmo não sabendo ler e escrever. Ou seja, o uso social da escrita está presente no cotidiano das crianças. Segundo afirma SOARES (2017):

[...] 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. (SOARES, 2017, p. 24)

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, psicolinguistas argentinas, começaram no ano de 1974. Partiram do entendimento de que a aquisição do conhecimento se baseia no contato e na interação que o sujeito aprendiz tem com os objetos, evidenciando assim que nenhuma criança entra na escola sem saber nada sobre a escrita. Sendo um ser social ativo, que traz com experiências prévias que procura entender a natureza da linguagem que faz parte do seu cotidiano, reconstruindo por si própria essa linguagem.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 29)

Ao trazer a teoria de Piaget, as autoras levantam ideias relevantes que sustentam o estudo da psicogênese da linguagem escrita, no que concerne a criança da Educação Infantil.

A primeira ideia: a criança traz com ela aprendizados prévios sobre a escrita, quando essa tem contato em seu meio com a linguagem escrita; antes mesmo de entrar na escola.

A segunda ideia: o aprendizado da escrita não baseia-se em uma simples imitação mecânica, reproduzindo o que os adultos fazem. É um aprendizado de natureza conceitual, onde a criança faz uma “interpretação ativa dos modelos do mundo adulto.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 37).

A terceira ideia: as construções são progressivas para o desenvolvimento das hipóteses que a criança faz a cerca da escrita, reelaborando-as constantemente, através da experimentação de modos de ler e escrever e diante das intervenções diretas dos adultos. É através das indagações da criança e das intervenções do professor que acontece o aprendizado.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky também ajuda a compreender os mecanismos de aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil. A

aprendizagem é definida por Vygotsky (1989) através do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, sendo um processo mediado, individual e coletivo; que utiliza a memória, a consciência e a emoção. Essa definição de zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas; e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (GOMES e MONTEIRO, 2005, p. 15)

O desenvolvimento proximal é uma possibilidade de compartilhar saberes, conhecimentos e ações visando o desenvolvimento desses sujeitos sociais. É preciso respeitar as diferenças trazidas pelas crianças, que são sujeitos culturais de direitos, sendo o foco do trabalho e do planejamento do professor. As interações entre criança-criança e criança-professor impulsionam a construção do aprendizado através da linguagem, que podem ser proporcionadas através das brincadeiras, jogos simbólicos, práticas de leitura e escrita, e em tantas outras experiências propostas pelo professor.

Assim, é fundamental levar em conta o contexto sócio-cultural de nossos alunos ao se ensinar a ler e a escrever. Do ponto de vista da psicologia sócio-histórica, mostra-se essencial saber quem são as crianças, seus interesses, seu cotidiano, gostos culturais, suas práticas de leitura e de escrita. O que eles já sabem sobre leitura e sobre escrita também são saberes fundamentais a serem considerados nesse processo. Vivemos num mundo de escrita e nossos alunos já chegam com alguns conhecimentos sobre a língua que vivenciam em seu cotidiano. Esses conhecimentos precisam ser valorizados e considerados ao se ensinar a ler e a escrever, tendo em vista os grupos sócio-culturais aos quais os alunos pertencem. (GOMES e MONTEIRO, 2005, p. 24)

Aprender a ler e a escrever é muito mais, segundo Piaget e Vygotsky, do que um exercício de cópia mecânica que não gera nenhuma reflexão. É construir, obter e atribuir sentido àquilo que está aprendendo, respeitando o ritmo e tempo de cada criança, por esse ser um processo tanto individual quanto coletivo. Avançando do sujeito ativo de Piaget para o interativo de Vygotsky.

Nessa seção foi possível ressaltar que é importante e necessário acolher as experiências prévias trazidas pelas crianças, mantendo o processo contínuo e dialético entre a dimensão social e pessoal, que compõe a construção da identidade de cada indivíduo. A criança aprende através da interação com o objeto de

aprendizagem, mas também através da interação com outras crianças e adultos que fazem parte do seu convívio, produzindo conhecimento pela formulação e reformulação das hipóteses. Esse processo envolve construções progressivas com base na reelaboração de conhecimentos e hipóteses anteriores.

A reflexão que o professor faz sobre o processo de aquisição da linguagem escrita contribui para a constituição da sua identidade profissional, sendo que a mesma se forma também a partir de outros condicionantes que serão apresentados na próxima seção.

4. IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição da identidade profissional dos professores docentes não se resume a um conjunto de saberes teóricos e de técnicas, implica também em um diálogo constante com a sua prática através da formação permanente em serviço que busque a construção do conhecimento.

Ao falar da constituição dessa identidade e da formação inicial dos professores, FLORES (2015) afirma que tornar-se professor constitui um processo multidimensional, idiossincrático e contextual; que é permeado, diversas vezes, por conflitos, perspectivas, crenças e práticas. A identidade profissional desenvolve-se dentro do ambiente solitário da sala de aula, onde pode-se reconhecer alguns traços de conduta de outros professores que eram vistos como modelos; bem como na interação com o outro, com o ambiente e com o contexto experimentado.

A formação inicial de professores é o lugar que produz a profissão docente, sendo um momento de aquisição de técnicas e conhecimentos, e também de socialização e formação profissional. O professor inicia a construção da sua identidade profissional no momento em que estuda e se forma para isso; tem como interferência nesse processo as suas experiências prévias e pessoais de vida. Essa construção permanece acontecendo durante toda a sua trajetória profissional: nos momentos de diálogo e nas trocas de experiências com os colegas; durante e após as formações continuadas fora e dentro do serviço e ao experimentar contextos e ambientes escolares diversos.

Na construção de seu processo de identidade profissional o professor produz do seu modo o jeito de 'ser professor' constituindo, segundo NOVOA (1992) a 'segunda pele profissional'. Esse jeito de 'ser professor' é direcionado pelo modo de pensar, sentir e atuar e também é influenciado pelas pessoas, contextos e experiências onde cresceram, aprenderam e ensinaram esse professor.

A constituição do sentido de como ser professor, como agir e como compreender o seu trabalho e o seu lugar na sociedade é desenvolvido pelos professores durante a sua trajetória profissional e é baseada na sua identidade (FLORES, 2015). Essa constituição tem diretamente a influência da ação docente que se dá entre os saberes práticos e os saberes teóricos. Essa profusão de ideias

contrastantes entre os dois saberes que permeiam e influencia de forma direta o cotidiano dos professores no saber-fazer profissional.

Maria Malta Campos, na entrevista concedida em 2010 para o Programa complementar ao curso de Pedagogia Univesp / Unesp afirma que o professor da Educação Infantil, durante a ação pedagógica da sua prática, mobiliza diferentes saberes especializados, traz experiências enquanto filho e aluno e experiências das conversas com outros professores. Maria Malta Campos (2010) ainda aponta que o diploma dos cursos iniciais de formação de professor vem permeado de saberes especializados, entretanto não oportuniza ao mesmo os conhecimentos necessários para que se torne um bom professor da Educação Infantil.

Em conformidade com CAMPOS (2010), Maria Assunção Flores (2015) identifica um conjunto de influências que modifica a identidade dos professores ao serem influenciados pela biografia pessoal, pelas trajetórias de formação e a identidade pré-ensino relacionada com as imagens, pelas crenças e teorias implícitas sobre o ensino e ser professor, bem como os contextos de ensino (por exemplo, a sala de aula, a cultura de escola e as lideranças escolares).

Em contraponto a CAMPOS (2010), que alega sobre o despreparo dos professores da Educação Infantil ao finalizarem o curso de Pedagogia, uma vez que não possuem os saberes necessários para serem um 'bom professor'; CHARTIER (2007) sustenta a ideia de que,

Ao se defrontarem com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o 'como fazer' mais do que o 'porquê' fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos. O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de 'receitas', reunidas graças aos encontros e aos acasos. (CHARTIER, 2007,p. 185).

CHARTIER (2007) aponta que o que pertence ao professor é a prática em sala da aula, uma vez que os saberes tomados em livros e artigos são esquecidos, levando o professor facilmente a pensar que surgiram da sua própria prática. Afirma ainda que as práticas desses professores são mudas quando estão desvinculadas de seus atores e que apenas as falas que acontecem nas redes de trocas dialógicas permanentes entre os colegas dentro da escola é que são ouvidas. Defende que "a divulgação dos saberes científicos é necessária para que os professores orientem suas práticas pedagógicas" (CHARTIER, 2007, p. 15) e que "a formação dos professores é compreendida a partir do que 'veem fazer' e no que 'ouvem dizer' os

profissionais – os saberes teóricos não são, assim, pertinentes para o trabalho na sala de aula.” (CHARTIER, 2007, p. 15)

Ao contrapor e posteriormente sobrepor essas duas opiniões, percebe-se ser necessário formar um professor reflexivo e investigador da sua prática, através da profissionalização desse sujeito que irá construir sua identidade permeada por sua história de vida e também pela formação continuada em serviço.

A formação continuada leva a um saber especializado retirando o professor do “lugar seguro”, fazendo com que ele passe a refletir e a modificar a sua prática, saindo do senso comum, dos vícios trazidos e das posturas tradicionais. Para isso, como afirma Maria Malta Campos (2010) é necessário ter a formação em serviço permanente, no contexto, na unidade, impregnada no cotidiano do professor; mobilizando os saberes do cotidiano e os saberes especializados, através de um olhar externo que problematize e ajude os professores a mudarem sua prática.

Diante dessa ponderação, a próxima seção apresenta as delimitações que a pesquisa do atual estudo traz.

5. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que será palco desse objeto de pesquisa, atende bebês e crianças de 0 (zero) até 5 (cinco) anos; possuindo turmas de período integral; como berçário, sala de 1 ano e sala de 2 anos. A turma de parcial, que engloba a permanência da criança em apenas um turno, seja pela manhã ou à tarde; é composta desde crianças de 1 ano até 5 anos. A carga horária diária das crianças é de 4 horas para aquelas que estudam no horário parcial e de 9 horas e 30 minutos para as que frequentam o integral.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) baseiam-se na organização dos tempos escolares por ciclos ao “enturmar as crianças, planejar as atividades, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças.” (BELO HORIZONTE, 2016, p.66)

Segundo Elvira Souza Lima,

[...] é equivocada a noção de que ciclo signifique simplesmente uma nova proposta pedagógica, pois ele é, na verdade, uma proposta de estruturação da escola que envolve, de maneira fundamental, a gestão, o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escola, e, finalmente, da socialização do conhecimento. (BELO HORIZONTE, 2014, p.66)

Ao utilizar da organização em ciclos pretende-se adequar a escola ao desenvolvimento, seja ele biológico, social e cultural das crianças; procurando romper com a lógica rígida e anual do ano letivo; que possui um início e um fim. Procura-se ser flexível com essa criança ao trabalhar por ciclo e não por níveis de aprendizagem, tendo como foco a perspectiva da formação humana, orientada por grupos de diferentes idades e com demandas e interesses distintos de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 traz,

Art. 30. A Educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idades;
II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
III – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (LDBEN, 1996)

É essa proposta com a qual trabalham as EMEI's da Prefeitura de Belo Horizonte, que instituíram seu próprio sistema de educação desde 1998; onde se compreende 1º ciclo da Educação Infantil: crianças de 0 a 2 anos e 2º ciclo da Educação Infantil: crianças de 3 a 5 anos de idade. Essa definição leva em consideração a “dependência física da criança em relação ao adulto, o desenvolvimento da linguagem oral, a fase do apego e o desenvolvimento da função simbólica.” (BELO HORIZONTE, 2016, p.68).

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil, ao propor a organização dessa etapa da Educação Básica em ciclos de formação procura:

- Romper com a organização anual de turmas, prevendo, inclusive, a continuidade de alguns professores e educadores com o grupo de crianças durante todo o ciclo.
- Propor momentos de interação e atuação solidária entre crianças e turmas de idade diversificadas;
- Observar, respeitar e atentar para a diversidade das características etárias das crianças, reconhecendo a unidade da infância entre elas, nos processos de: brincar, entender, atender, cuidar, conversar, tratar, informar, discutir, refletir, entre outros;
- Elaborar o planejamento para cada ciclo e a articulação desse, entre os ciclos;
- Trabalhar em equipe para criar modos de pensar e agir em comum;
- Ter compromisso e disposição para construir novos modos, mais contemporâneos, de desenvolver seu fazer profissional, a sua intencionalidade educativa: planejando, avaliando, replanejando, registrando, analisando, interpretando, aprendendo a ser docente;
- Estabelecer e realizar estratégias de interlocução entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. (BELO HORIZONTE, 2016, p.69)

Através da pesquisa qualitativa observou-se três turmas de 2º ciclo da Educação Infantil dessa EMEI, sendo uma turma de três anos no turno da tarde, outra de 4 anos no turno da manhã e outra de 5 anos no turno da tarde. Optou-se por realizar a pesquisa nas turmas de 2º ciclo, ao identificar e perceber que o processo da aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil se dá de forma mais clara e mais presente na rotina das professoras desse recorte etário.

A turma de 3 anos é composta por 20 crianças e a maioria das crianças são novatas sendo essa a primeira experiência escolar delas. A professora Margarida², que é a referência 1 dessa turma, passa 3 horas diárias com essas crianças, possui

² Optou-se por não explicitar o nome da professora, sendo que o mesmo foi alterado para Margarida.

7 anos de docência na Educação Infantil e iniciou sua prática na EMEI onde a pesquisa está sendo realizada.

A turma de 4 anos é composta por 19 crianças que já estudavam na escola desde o ano passado, sendo uma turma de continuidade bem como a professora Bromélia³, que é referência 1 da turma e já trabalhou em outra EMEI, creche conveniada e em escolas particulares.

A turma de 5 anos é composta por 24 crianças, sendo que algumas delas estão na EMEI desde o berçário. Essa turma também é de continuidade e a atual professora Rosa⁴, referência 1, foi a professora referência 2 dessa turma no ano passado. O contato que ela teve com a turma no ano passado acontecia diariamente, pois esse era o tempo que ela permanecia lá. Essa professora iniciou sua experiência na docência com crianças da Educação Infantil há 2 anos, sendo essa a primeira turma de 5 anos com a qual trabalha.

A escolha por esse recorte se deu com o intuito de tentar englobar turmas de naturezas mais diversas, turmas de crianças novatas onde essa era a primeira experiência escolar; turma de crianças de continuidade e turma com crianças que estão na EMEI desde o berçário, sendo esse ano o último na Educação Infantil. O perfil das professoras foi outro ponto para a escolha das turmas, onde procurou-se por perfis distintos bem como pelo tempo de docência na Educação Infantil.

Segundo NIND; CURTIN; HALL (2019) a observação é “um método para registrar o que pode ser visto no local de pesquisa.” E que segundo Antonio Carlos Gil,

[...] constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. (GIL, 2008, p.100)

A pesquisa científica utiliza de diferentes métodos, sendo a observação um deles. Optou-se por utilizar esse método diante da posição de vice-diretora da EMEI, que a pesquisadora ocupa atualmente, procurando não interferir no processo, dados e resultados da pesquisa qualitativa à qual estava sendo proposta. Essa pesquisa mostra-se qualitativa por apresentar análise das experiências dos grupos que foram

³ Optou-se por não explicitar o nome da professora, sendo que o mesmo foi alterado para Bromélia.

⁴ Optou-se por não explicitar o nome da professora, sendo que o mesmo foi alterado para Rosa.

observados. “Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação [...]” (GRAHAM, 2009, p.8). As observações desses grupos citados anteriormente se deram em diversos e distintos momentos da rotina; sempre se procurou observar diferentes recortes do dia a dia em que o processo para a aquisição da linguagem escrita estava sendo trabalhado.

No ano de 2018 o objeto da pesquisa estava sendo definido, bem como os métodos que seriam utilizados, optando-se por realizar a observação de turmas do 2º ciclo. No início do ano de 2019, em fevereiro, ao ter a definição precisa de quais turmas iriam compor o quadro da EMEI e quais seriam as professoras dessas turmas foi possível então definir precisamente o objeto da pesquisa, limitando-o a três turmas do 2º ciclo, procurando dessa forma observar os materiais utilizados em sala de aula, as práticas e os métodos adotados pelas professoras. Através das entrevistas procurou-se compreender como essas professoras entendem o processo de aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil e quais são os condicionantes históricos e sociais que direcionam essa prática pedagógica.

As observações começaram no final do mês de março e não aconteceram semanalmente, pois a posição de gestão ocupada pela pesquisadora foi um empecilho para que pudesse participar e estar imersa na rotina das turmas de forma mais intensa. Durante os meses de março, abril, maio, junho, agosto, setembro e outubro aconteceram às observações nas turmas citadas previamente. Nesses momentos foi possível observar a rotina, a participação e o envolvimento das crianças, a prática pedagógica e as intervenções das professoras. Procurou-se compreender a intenção das professoras ao escolher a experiência observada que foi proporcionada as crianças. A pesquisadora procurou estar presente duas vezes por mês em cada uma das turmas, permanecendo por cerca de 30 minutos, uma vez que essa costuma ser a média de tempo de cada experiência proporcionada pelas professoras da Educação Infantil nesse ciclo de ensino. Ao observar, as anotações eram feitas no caderno de campo e tinha-se como objetivo verificar: como se dava a interação das crianças durante o momento em que a atividade era apresentada; o grau de interesse e envolvimento por parte delas; a postura da professora e os recursos utilizados por ela para expor e explicar como se daria aquele momento onde a atividade seria realizada e experimentada por todos. Após a atividade ser

finalizada, quais foram as impressões que ficaram e como se deu o processo de aquisição da linguagem escrita e se a professora buscou proporcionar um momento que fosse do interesse ou da demanda daquele determinado grupo de crianças com a qual ela está trabalhando, procurando trazer algo pensado para elas.

Todas essas observações foram registradas em um caderno de campo onde os momentos foram datados bem como o tempo disponibilizado pela pesquisadora para cada atividade observada.

No mês de novembro, após a finalização do período de observação, aconteceram as entrevistas semiestruturadas com as três professoras para que elas pudessem ser ouvidas.

“A entrevista é um procedimento de coleta de dados que, via de regra, prevê um contato face a face entre entrevistador e entrevistado, durante uma sessão de perguntas e respostas que acontece oralmente.” (EITERER; MEDEIROS, 2010, p. 25). No momento em que as observações aconteciam algumas dúvidas e indagações iam surgindo, sendo anotadas no caderno de campo e posteriormente contribuíram para compor o roteiro das entrevistas semiestruturadas. Nessas entrevistas semiestruturadas “o entrevistador parte de um roteiro de questões mais amplas e dá ao entrevistado mais tempo e liberdade para responder a cada uma delas” (EITERER; MEDEIROS, 2010, p. 25).

Ao realizar as entrevistas individuais semiestruturadas com as três professoras que foram observadas, procurou-se indagar e oportunizar o esclarecimento sobre os aspectos que haviam sido previamente anotados no caderno de campo. A entrevista, por ser um método de “solicitar aos participantes que respondam a questões, usualmente pela reflexão sobre suas experiências ou visões” (EITERER; MEDEIROS, 2010, p. 25), veio para acrescentar à pesquisa qualitativa as diversas percepções trazidas pelas professoras sobre a aquisição da linguagem escrita nessa fase da infância. Essa percepção acontece através das vivências prévias e atuais experimentadas por essas professoras no dia a dia, tendo como influência a formação inicial e continuada em serviço, bem como os condicionantes sociais e históricos.

Essa seção definiu-se pelos métodos e metodologia que foram utilizados na pesquisa que aconteceu durante o ano de 2019, utilizando da observação das três turmas e professoras. Posteriormente realizaram-se as entrevistas semiestruturadas

contendo perguntas comuns para as três entrevistadas e perguntas que foram especificamente criadas para determinada professora, partindo das observações feitas anteriormente. A proposta era compreender como os condicionantes sociais e históricos direcionam a prática desse professor.

Na próxima seção será possível compreender o que foi observado pela pesquisadora, através da descrição da prática pedagógica da linguagem escrita dessas diferentes turmas que foram apresentadas acima.

6. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LINGUAGEM ESCRITA EM DIFERENTES TURMAS

A análise dos dados adquiridos durante todo o ano de 2019, através de observações e entrevistas semiestruturadas, trouxe uma nova forma de enxergar a prática desses professores.

Conforme mencionado anteriormente, ao selecionar as turmas onde a observação aconteceu, procurou-se estabelecer critérios que promovessem uma maior diversificação da ação desses sujeitos, através do estudo da história dessas turmas e do tempo de atuação dessas professoras.

Faz-se necessário apontar a dificuldade enfrentada pela pesquisadora por ocupar um cargo de gestão, sendo a vice-diretora da escola, não conseguindo manter a frequência semanal de observação nas turmas que foram selecionadas. Percebeu-se que a frequência das observações poderia ter sido mais próxima oportunizando a ampliação do olhar da pesquisadora e fomentando a interação com as crianças e a professora referência da turma. Auxiliando a perceber mais facilmente os condicionantes sociais e históricos que direcionaram a prática dessas professoras.

Abaixo será possível entender o perfil de cada uma das três turmas bem como a prática pedagógica dessas professoras que foram observadas, baseando-se no caderno de campo construído pela pesquisadora e contando com a contribuição de trechos das entrevistas semiestruturadas. Importante ressaltar que nem todos os momentos observados e registrados no caderno de campo estarão presentes no detalhamento feito abaixo, pois optou-se por apresentar aqueles que foram mais significativos e marcantes tanto para as crianças, quanto para as professoras referências das turmas e para a pesquisadora.

6.1. Turma de 3 anos

A turma de 3 anos selecionada para fazer parte da pesquisa atualmente é composta por 20 crianças de 3 anos. Essa é a primeira experiência escolar da maior parte do grupo de crianças que compõem a turma, com exceção de 2 crianças, sendo que uma delas está na escola desde o berçário e a outra desde o ano passado.

A Professora Margarida, que é a referência da turma, conhecia e foi professora no ano passado das duas crianças que já estavam estudando na EMEI. As outras crianças ela veio a conhecer no início desse ano, durante o período de adaptação.

O ambiente dessa sala de aula é composto por mesas e cadeiras infantis, as paredes apresentam cartazes de chamadinha, calendário e um alfabeto. Todas as caixas e objetos presentes na sala são identificados com palavras que explicitam o que há dentro delas. A rotina diária dessa professora consiste em receber as crianças e ensiná-las a retirar da mochila a agenda e o copo que elas trazem de casa. Posteriormente, inicia-se uma roda de conversa onde é feita a chamadinha. Nesse momento, cada criança procura pela ficha que contém o seu nome; sendo que no início do mês de março era necessário que a professora auxiliasse com mais frequência às crianças uma vez que elas ainda não conseguiam reconhecer e identificar a ficha do seu nome próprio. Essa ficha tem a primeira letra do nome destacada com uma cor diferente e é escrita utilizando letras caixa alta e no formato grande.

As observações feitas e registradas no caderno de campo trazem momentos de experiências para a aquisição da linguagem escrita proporcionadas pela professora através de rodas de conversa onde as fichas dos nomes eram apresentadas e as parlendas e rimas eram ditas, trabalhando-se a consciência fonológica. As crianças eram estimuladas e incentivadas a dizer o nome da primeira letra que fazia parte do seu nome e a professora demonstrava disponibilidade em responder as perguntas que as crianças faziam a cerca das dúvidas que traziam.

Utilizou-se também de massinha para montar a primeira letra do nome. Nesse momento cada criança buscou a sua ficha que estava na chamadinha, algumas com o auxílio da professora, e a colocaram sob a mesa, de frente para o local onde estavam sentadas. Posteriormente, elas pegaram a massinha que foi distribuída pela professora e tentaram sozinha formar a primeira letra do nome delas. A professora então circulou pela sala e perguntou para cada criança qual era o nome daquela letra que ela havia formado. Algumas crianças conseguiram dizer e formar a letra usando a massinha, outras precisaram de ajuda que foi oferecida pela professora e ao final todos demonstraram felicidade por conseguirem formar a sua letrinha.

Outra observação feita foi durante o jogo de bingo, que segundo a professora acontecia uma vez por semana, pois as crianças demonstravam grande interesse por ele. Em roda, as crianças se sentavam ao chão, cada uma tinha uma ficha do nome, diferente da usada na chamadinha. Essa ficha possui as letras do nome das crianças, entretanto cada letra era posta em um quadradinho. Para jogar era preciso aguardar a professora retirar uma letra do saco de letras e então as crianças diziam o nome dessa letra, algumas vezes era necessário a ajuda da professora. Posteriormente as crianças olhavam a ficha do nome delas, que estava a sua frente e se possuísem a mesma letra que havia sido tirada do saco de letras elas marcavam-na com uma tampinha de plástico, colocando-a sobre essa letra que havia sido retirada do saco. Quem completasse a ficha primeiro, tampando todas as letras, tinha que gritar bingo e ganhava o jogo.

A Professora Margarida demonstrou, durante os momentos de observação, uma prática que oportunizava o processo de aquisição da linguagem escrita sem utilizar o papel como forma de registro para as crianças.

6.2. Turma de 4 anos

A turma de 4 anos escolhida para fazer parte da presente pesquisa é constituída de 19 crianças de 4 anos que iniciaram, em sua grande maioria, sua jornada escolar no ano passado. É uma turma de continuidade que permanece com a mesma professora referência, que é a Professora Bromélia, desde o ano passado.

O cenário dessa sala de aula era composto por um alfabeto, por chamadinha com as fichas impressas das crianças e calendário. As caixas não eram etiquetadas, entretanto o material coletivo que as crianças usavam estava etiquetado.

Um momento muito especial observado foi quando a Professora Bromélia distribuiu livros para cada uma das crianças quando estavam sentadas à mesa. Algumas crianças foram vendo o livro com muita curiosidade e começaram a passar as folhas, olhar as ilustrações e depois tentar contar a história. Essa era uma história que a professora ainda não havia contado. Em outra mesa, uma criança “lia” a história em voz alta para as outras crianças, mostrando as ilustrações, repetindo o mesmo gesto de mostrar as imagens, usado pela professora, ao ler uma história.

Em um dia de observação, a professora apresentou um jogo construído por ela, composto por uma tábua de madeira onde tampinhas com letras diferentes

foram fixadas. Cada criança retirava do envelope uma figura impressa, dizia com qual letra começava essa figura e posteriormente encontrava essa mesma letra que estava fixada na tábua de madeira. No início as crianças se mostraram curiosas e interessadas no jogo, entretanto cabe apresentar uma observação que chamou a atenção. Ao final do ano, no mês de novembro, foi possível perceber que não era mais um jogo do interesse das crianças, elas se mostravam desinteressadas diante dele.

Um outro momento a ser descrito que foi muito significativo para as crianças e que fazia parte da rotina semanal delas, segundo a Professora Bromélia, era o momento do bingo de letras. Cada criança, sentada em roda no chão, escolhia uma cartela que havia sido confeccionada pela professora contendo uma figura impressa. Na mesma linha da figura tinha o nome dessa figura escrita com letra maiúscula de imprensa e cada letra ficava em um quadrinho. Os quadrinhos correspondiam à quantidade de letras que cada palavra possuía e todas as palavras continham quatro letras. A professora ia tirando de um saco as letras, as crianças diziam o nome dela e posteriormente cobria na cartela a letra que havia sido tirada do saco, usando para isso tampinhas de plástico. Toda vez que saía uma letra que elas possuíam elas davam pulinhos de alegria e ficavam inquietas de ansiedade. A professora também perguntava o que mais começava com aquela letra e as crianças iam dizendo palavras aleatórias. Quando estavam corretas a professora reforçava positivamente, entretanto quando as palavras ditas eram equivocadas a professora intervia, dizendo que a palavra dita começava com outra letra enfatizando o som inicial, repetindo algumas vezes levando a criança a perceber que eram sons diferentes.

A Professora Bromélia demonstrou grande interesse em utilizar jogos de alfabetização confeccionados por ela, proporcionando que as crianças adquirissem a linguagem escrita de forma lúdica e através das interações.

6.3. Turma de 5 anos

A turma de 5 anos era composta por 24 crianças, tendo como perfil crianças que estão na EMEI desde o berçário, se modificando ao longo dos anos, recebendo novas crianças, inclusive durante esse ano. Essa turma conhece a atual Professora Rosa, referência da turma, pois no ano passado ela permanecia com as crianças durante uma hora ao longo do dia.

Nas primeiras observações feitas na sala de aula dessa turma de 5 anos percebi que o espaço da sala de aula estava cheio de materiais escritos, utilizando-se de letras, números e frases. As caixas e materiais que ficam nas prateleiras e são usados pelas crianças estão nomeados. A sala possui um alfabeto, cartazes de chamadinha e calendário.

Uma experiência interessante e que merece ser socializada foi o momento de confecção da ficha que contém o nome próprio de cada criança. A Professora Rosa passou por um processo reflexivo ao elaborar essa ficha do nome. Ela não queria simplesmente digitar o nome e colar em uma folha colorida e rígida, uma vez que a maioria do grupo de crianças já dominava a escrita do próprio nome sem o auxílio de um suporte. Ela também não queria confeccionar uma ficha só para aqueles que ainda não conseguiam escrever o nome e que necessitavam de um suporte. Diante disso, a Professora Rosa procurou a coordenadora geral e juntas pensaram em um modelo que pudesse atender ao perfil dessas crianças. A ficha criada continha o nome da criança, que estava escrito por ela e um autorretrato dessa criança, feito por ela mesma.

A Professora Rosa oportunizava e incentivava o protagonismo dessas crianças vendo-as como crianças de direitos e competentes. Outros momentos onde a criança atuou como protagonista dessa aprendizagem foi na construção da rotina. Sentados em roda, a professora mostrava como seria o dia deles, através das fichas construídas pelas e com as crianças que continham um desenho e uma escrita desse momento, apontando todas as experiências pelas as quais eles iriam passar naquele dia. Uma dessas fichas da rotina ficava vazia e aí era o momento do grupo optar como ela seria preenchida. Ela sempre deixava as crianças escolherem o que gostariam de fazer, sendo que o local havia sido previamente definido por ela. No início a discussão era calorosa e cada um queria fazer valer o seu desejo. Entretanto, com o passar dos dias e com a intervenção da professora, as crianças foram aprendendo a pensar e aguardar sua vez de expressar sua opinião e realizar a escolha de forma tranquila. Nesses momentos a professora intervia com perguntas levando-os a refletirem sobre suas escolhas. Esse era o momento do grupo voltar e finalizar uma atividade que haviam começado, de realizar uma brincadeira escolhida por eles, de ser ator social dessa ação. Após escolherem, uma das crianças fazia o desenho desse momento e todos auxiliavam a escrever o nome desse momento.

A prática da leitura de livros é uma atividade permanente que esteve presente na rotina das crianças e durante o período de observação foi possível participar de dois desses momentos. A Professora Rosa deixava as crianças escolherem os livros que gostariam de 'ler' além de permitir que as crianças circulassem livremente pela sala de forma autônoma. Nesses momentos as crianças folheavam os livros e como algumas das histórias já haviam sido contadas pela professora em momentos anteriores, elas faziam o reconto de forma espontânea utilizando as ilustrações como suporte. As crianças que já sabiam ler, liam os livros em voz alta, fazendo a junção das letras; algumas de forma mais fluente outras silabando. A Professora Rosa circulava pelas mesas e quando as crianças pediam ela lia a história que havia sido selecionada por eles. Em alguns momentos ela ouvia a leitura das crianças e em outros pedia para que alguma criança tentasse juntar as letrinhas para formar uma palavra.

As experiências proporcionadas pela Professora Rosa relacionadas a aquisição da linguagem escrita foram as mais variadas sempre tendo a criança como protagonista e como um sujeito de direitos que opinava na rotina da professora.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas das professoras sobre a aquisição da linguagem escrita, do cenário dessas salas de aula e das experiências proporcionadas às crianças, percebe-se que existem aproximações entre essas turmas. O ambiente alfabetizador está presente nas três turmas que possuem chamadinha com a ficha do nome, calendário e alfabeto, bem como etiquetas nos materiais de uso coletivo utilizados pelas crianças. Percebe-se também a intervenção das professoras durante os momentos em que as experiências foram oportunizadas às crianças, sempre procurando auxiliar o desenvolvimento e a compreensão delas. E a presença de livros para livre manuseio e ao alcance das crianças promove e otimiza os usos sociais de leitura e escrita dentro do ambiente da sala de aula.

Essa seção trouxe experiências que foram proporcionadas pelas professoras, com a intenção de promover a aquisição da linguagem escrita, de acordo com a demanda de cada grupo de criança apresentado. A próxima seção dará voz e vez a esse sujeito que direciona o trabalho da sala de aula.

7. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS

Nessa seção iremos ouvir a voz dessas professoras que foram observadas durante esses oito meses do ano de 2019 em que a pesquisa foi realizada na EMEI em suas respectivas turmas, através de uma entrevista semiestruturada. Optou-se por esse método para nortear o andamento do processo, com o intuito de ter perguntas pré-estabelecidas sendo comuns às três entrevistadas. O que não impediu que perguntas específicas fossem feitas a cada uma delas de acordo com o que havia sido observado e que havia gerado dúvida ou que necessitava de maiores esclarecimentos. O momento das entrevistas ocorreu de forma calma e tranquila, apresentando por parte das professoras e da pesquisadora, momentos de troca de experiências e reflexão sobre os momentos observados. Foi possível conhecer outro lado dessas profissionais que estava encoberto na rotina diária de trabalho e por isso não havia sido percebido anteriormente.

Cada uma das entrevistas semiestruturadas foi realizada em dias e momentos distintos, de forma individualizada, em uma mesa que fica ao final do corredor do 2º andar e todas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas. Essa mesa é utilizada pelas professoras nos momentos de conversa com as famílias, ao confeccionar materialidade, realizar registros, fazer planejamento, estudar, etc. Ou seja, é um espaço neutro que faz parte do dia a dia delas.

Como apresentado na seção “Identidade profissional do professor da educação infantil”, a formação inicial delas vem carregada de saberes teóricos e técnicas que algumas vezes não dialogam com as suas práticas pedagógicas. Ao relatar sobre sua formação inicial, a Professora Margarida apresenta uma formação no magistério, finalizando-o no ano de 1981, e atualmente está na metade do processo de formação em Pedagogia.

Após formar-se no magistério, teve uma experiência curta na área da educação em uma escola particular, entretanto não percebeu a relação da prática que desenvolvia com os saberes apreendidos no curso de magistério.

Quando eu formei em 1982 eu dei aula no jardim de infância, que era lá perto de casa e eu fui substituir uma pessoa. Eu não me senti bem porque as atividades eram prontas e ao mandar o para casa ele voltava colorido e eu percebi que não havia sido feito pela criança. Fui comentar sobre isso com a diretora e ela falou que eu não podia falar nada com a família. Ai eu fiquei assim, como se tudo o que eu aprendi da didática lá no curso de magistério não fosse colocado em prática (MARGARIDA, Entrevista, dia 28/10/2019).

Quando o período de substituição terminou, Margarida foi convidada por um amigo para trabalhar em uma empresa e deixou a área da educação. Dessa forma não chegou a atuar de forma sistemática na área da educação para exercer sua formação, iniciando sua prática pedagógica apenas ao entrar na Rede Municipal de Educação da PBH através de concurso público iniciando seu exercício no ano de 2012. Desde então, assumiu um novo cargo no ano de 2013 passando a trabalhar o dia todo na EMEI onde a pesquisa foi realizada, sendo essa a única experiência dentro de uma escola da Rede Municipal de Educação.

A Professora Bromélia tem formação no magistério e possui dois cargos na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, atuando nos dois horários na presente EMEI onde a pesquisa foi realizada. O primeiro cargo ela assumiu no ano de 2007 e o segundo foi em 2011. Professora Bromélia relata que “[...] eu tenho não tenho pedagogia e naquela época o magistério era muito puxado. Tinha que fazer pré-livro e tinha muito trabalho. O meu curso de magistério me deu muita base”. (BROMÉLIA, Entrevista, dia 29/10/2019). Posteriormente à sua formação em magistério trabalhou com crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, durante um ano e meio. Decidiu abandonar a área da educação e foi trabalhar com o marido.

A experiência apresentada pela Professora Rosa demonstra que após se formar no magistério a mesma persistiu por diversas vezes e durante muitos anos para conseguir iniciar o curso de Pedagogia. Atualmente está no 6º período do referido curso.

A minha primeira formação foi em magistério, eu formei em 96. Na minha época não tinha bolsa e nem oportunidade para você estudar de graça. Logo depois, quando eu formei em 96, eu passei na PUC, em pedagogia e não consegui estudar porque não tinha dinheiro para pagar. Depois de 2 anos passei na PUC de novo, tentei bolsa e não consegui. A única coisa que eu tinha feito era o estágio que era obrigatório e que fiz depois que formei no magistério. Não fiz antes porque ganhei bebê na época em que estava fazendo o magistério. Fiz estágio em uma escola municipal, fiz onde eu estudei. (ROSA, Entrevista, dia 30/10/2019).

Os relatos da formação inicial apresentados acima possuem diferentes inícios e desejos por parte das professoras diante da profissão de ser professor. As professoras Margarida e Bromélia formaram-se e após um curto período de tempo

exercendo a docência rumaram para outras áreas. Entretanto, a professora Rosa persistiu com a vontade e o desejo de finalizar o curso de Pedagogia e exercer a profissão. Segundo relato dela, por diversas vezes e em escolas particulares distintas, chegou a trabalhar como auxiliar de sala e não se sentiu confortável nesses espaços. Rosa diz que a concepção de infância apresentada por essas escolas a deixava triste, pois as crianças não podiam ser cuidadas e atendidas em suas demandas.

Uma vez trabalhei em uma escola muito chique, entretanto muito triste, onde os bebês ficavam naquela sala pequena. A sala era muito escura e os bebês só ficavam no bercinho. Quando eu ficava com o bebê no colo, elas (professoras) tomavam de mim e dizia que eu iria deixar os bebês muito mal acostumados. Você só pode tirar quando for dar banho, trocar e dar de mamar. Eles mamavam deitados. Era muito triste. Eu não dei conta de ficar lá, pois era muito triste. (ROSA, Entrevista, dia 30/10/2019)

Bromélia também traz relatos da vida profissional, após retornar para a área de educação quando a empresa em que trabalhava com o marido faliu. Ao conseguir trabalho em uma creche conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte, segundo relato dela, chegou a chorar e dizer que não queria ir. Entretanto, diante da situação familiar-financeira teve que aceitar o trabalho. Nos anos em que esteve lá sentiu-se discriminada, diminuída e excluída tanto pelo grupo de professoras, pois era irmã da coordenadora, quanto pela nova coordenadora que assumiu o cargo e achava-a incapaz de exercer suas funções.

Uma vez..., quando eu falo isso eu choro..., a PBH pediu um trabalho sobre alimentação, a nutricionista foi lá e a coordenadora disse que eu que iria dar conta disso. E a outra professora, a Cláudia era a que fazia aquela parte de dança, de apresentação, pois ela tinha mais facilidade[...] Aí eu preparei a apresentação. Meu marido ajudou a preparar uns aventais e a pintar. Eu ensaiava com os meninos de porta fechada. Na hora da minha apresentação os meninos fizeram tão bem. (BROMÉLIA, Entrevista, dia 29/10/2019).

A formação inicial e as trajetórias profissionais interferem diretamente na constituição de “ser professor”. FLORES (2015) afirma que essa identidade do professor é permeada por conflitos, perspectivas, crenças e práticas. Na construção do seu processo de identidade ele vai constituindo e moldando esse jeito de ser professor, especialmente um professor da infância que precisa “pensar e propor experiências educativas que tenham como eixo a cultura-sociedade-natureza e a

perspectiva do reconhecimento e valorização da diversidade.” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 136).

Outro ponto que surgiu durante as entrevistas foi o consenso a cerca do conceito de alfabetizar na Educação Infantil e sobre os documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor da PBH, as Proposições Curriculares para a Educação Infantil. As professoras concordam que o processo de alfabetização acontece na Educação Infantil. Durante os momentos em que a criança tem o contato com os usos sociais da leitura e da escrita elas vão formulando hipóteses sobre o código escrito. Pensam que os documentos oficiais da PBH (Proposições Curriculares para a Educação Infantil) auxiliam muito o processo da prática delas.

Não é uma proposta que foi construída de cima para baixo. Foi construída de forma coletiva, com participação de quem já estava nessa rede. Tem uma linguagem de fácil compreensão. É uma teoria que tem haver com a nossa prática. Está ligada a nossa prática. (ROSA, Entrevista, dia 30/10/2019).

Por ser um documento acessível, segundo as professoras, auxilia a prática delas, bem como os momentos de troca com os outros profissionais. As professoras relataram que os momentos onde as trocas acontecem são muito importantes, seja entre professora-professora, professora-coordenação e professora-formador.

Eu estou me formando aqui, pois não tinha experiência na área da educação. Agora eu tenho um pouco mais de propriedade para dizer dos processos. (MARGARIDA, Entrevista, dia 28/10/2019).

Os momentos de troca, segundo Maria Malta Campos (2010) e Anne-Marie Chartier (2007) são importantes pontos a serem valorizados e instituídos, através da divulgação dos saberes científicos, criando momentos de estudo e formação coletiva.

Ao pensar sobre o processo de constituição da identidade dessa professora da Educação Infantil não se pode esquecer e nem deixar de lado o processo de constituição das creches. Inicialmente as crianças que ficavam nas creches eram atendidas por mulheres, voluntariamente e que gostassem de crianças ou que já houvessem sido mãe. Não havia exigência de nenhuma formação formal. O caráter assistencialista desses espaços foi aos poucos dando lugar às instituições que apresentavam propostas pedagógicas coerentes com as necessidades das crianças.

A professora da infância segundo propõe as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH, como profissional responsável pela condução do processo educativo, deve “propor estudos, experiências e projetos a partir de interesses e curiosidades das crianças, mas também a partir de temas que são relevantes.” (BELO HORIZONTE, 2015)

Ainda segundo as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2014) a formação da identidade dessa professora da infância está ligada a capacidade de ser uma profissional competente e que trabalhe com intencionalidade ao propor práticas educativas para as crianças.

Nessa seção as entrevistas realizadas contribuíram abrindo o olhar em relação ao sujeito docente que atua na Educação Infantil, trazendo com ela elementos que compõe essa identidade.

Posteriormente, nas “Considerações finais” será possível tecer um panorama e um diálogo sobre o presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve início quando se pensou em verificar a compreensão que as professoras da Educação Infantil possuem sobre a aquisição da linguagem escrita, e quais são os condicionantes sociais e históricos da trajetória profissional e de formação inicial e contínua que orientam a prática pedagógica dessa professora.

Para isso, foi embasado em referenciais teóricos que orientam a prática dessa professora que trabalha nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. Alguns dos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica desse professor como as Proposições Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, trazem elementos sobre o currículo e o fazer pedagógico desse nível de ensino.

Os autores que estiveram presentes nessa pesquisa auxiliaram as reflexões sobre Letramento e Alfabetização na Educação Infantil, como Magda Soares; sobre à aquisição da linguagem escrita, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, bem como a concepção da escrita que a criança traz apresentada por Mary Kato. Anne-Marie Chartier, por outro lado, traz uma visão sob a ótica desse sujeito que atua em sala de aula levando-nos a refletir sobre os condicionantes sociais e históricos que influenciam as práticas pedagógicas da professora.

Dessa forma, na seção "Contextualização histórica e análise dos documentos oficiais" foi possível realizar um diálogo com esses documentos oficiais, que norteiam a prática das professoras desse nível de ensino, trazendo reflexões sobre esse currículo e levando-nos a perceber que o processo de aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil se dá através de experiências oportunizadas pela professora para o grupo de crianças com o qual atua, e não de forma sistemática e obrigatória.

A seção "Letramento e alfabetização na Educação Infantil" trouxe considerações sobre esses conceitos, mostrando-se presente e atual por ser, segundo SOARES (2017), um fenômeno de natureza complexa e multifacetado, e por se fazer presente nos diversos níveis de ensino do sistema educacional brasileiro.

Na seção "Concepção e aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil" a concepção e o modo como compreende-se a aquisição da linguagem escrita está

presente; levando-nos a pensar, através da leitura e reflexão dos diversos autores que estudam essa temática, como acontece esse complexo processo em que as crianças são sujeitos protagonistas, atuando de forma ativa na construção do conhecimento.

A seção "Identidade profissional do professor da Educação Infantil" trouxe um diálogo com autores que trazem contribuições sobre a formação da identidade desse profissional, levando-nos a refletir sobre os condicionantes sociais e históricos que constituem esse "ser professor".

Na "Delimitação da pesquisa" ressalta-se os métodos e metodologias que foram usados para que a pesquisa acontecesse, ao observar as três turmas e as professoras de 2º ciclo da EMEI, finalizando com a entrevista semiestruturada.

A "A prática pedagógica da linguagem escrita em diferentes turmas" oportunizou apresentar o perfil dessas turmas, o ambiente onde ela está inserida e a ação desses sujeitos que foram observados dentro do ambiente escolar, baseando-se nas experiências oportunizadas por eles, relacionadas à aquisição da linguagem escrita.

A seção "A prática pedagógica do ponto de vista dos professores" trouxe um momento de troca de experiências, onde a voz dessas professoras foram ouvidas no momento em que contaram sobre a sua formação inicial, trajetória profissional e formação continuada. Mesmo possuindo formações iniciais e continuadas distintas e uma trajetória profissional que se distancia, foi possível perceber como a prática é influenciada por momentos que marcam esses sujeitos tanto na vida pessoal quanto profissional. É através dessas marcas que as identidades vão se formando, ficando impressas e influenciando o fazer pedagógico. Ao dar aula, todos esses elementos emergem: experiência enquanto filho/filha; do curso de formação inicial; de algum modelo de professor; das formações continuadas; bem como das atuais práticas positivas que já praticou e que ainda pratica.

É possível apontar que as professoras que participaram da pesquisa proporcionam a aquisição da linguagem escrita, desenvolvendo-a de forma lúdica, levando em consideração o que a criança traz do ambiente familiar. Pois elas compreendem que a aquisição da linguagem escrita inicia-se muito antes da criança adentrar na escola e que a continuidade desse processo deva se dar na instituição de ensino.

Ressalta-se que os resultados aqui apresentados nos levam a perceber que os saberes teóricos de referência (conteúdos disciplinares, saberes didáticos, conhecimentos gerais sobre a escola e a aprendizagem) dessas professoras nem sempre foram postos como norteadores da prática quando as observações dos fazeres pedagógicos foram realizadas. Entretanto, percebe-se que o letramento e a alfabetização estão presentes nas práticas e na rotina dessas professoras e das turmas observadas. Esses saberes faziam parte do discurso e estavam presentes no planejamento e nos registros institucionais, deixando aparente que o que dá sustentação ao discurso das professoras é a prática em sala de aula. Os saberes que foram colocados em ação durante as experiências proporcionadas para as crianças, muitas vezes não demonstravam relação com os discursos apresentados e trazidos pelos documentos oficiais sobre o currículo da Educação Infantil.

A acolhida dessas experiências oportunizadas pelas professoras durante a pesquisa realizada nesse trabalho proporcionou momentos de aprendizado conjunto, tornando as entrevistas semiestruturadas em momentos de interação onde foi possível "romper o isolamento que nos fragiliza como profissionais" (MORAIS, 2012, p. 7). Maria Malta e Anne-Marie Chartier dizem que o professor precisa teorizar reflexivamente sua prática profissional e é, através do lugar assumido pela reflexão sobre as práticas nas interações cotidianas da sala de aula e também nos momentos de troca de experiências com os colegas, que consegue se constituir as características e condicionantes que direcionam o saber-fazer do professor.

A visão da professora sobre a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil permanece tensionada entre o que os documentos oficiais sugerem e o que é colocado em prática em sala de aula. A conjuntura entre o discurso e a ação se dá com a constituição da identidade desse professor da Educação Infantil, diminuindo dessa forma a tensão entre o que é proposto pelas Proposições Curriculares para a Educação Infantil e o que é praticado por esses sujeitos.

Esse saber-fazer precisa estar próximo ao que é proposto pelos documentos oficiais, sendo cotidianamente discutido em conjunto com o grupo de profissionais que estão próximos a essas professoras e intermediada pela coordenadora. Dessa forma será possível diminuir a distância entre o que se diz e o que se pratica.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BELO HORIZONTE. **Proposições curriculares para a educação infantil: fundamentos** / Ana Cláudia Brasil Silva Melo (org.). Belo Horizonte: SMED, 2014.

BELO HORIZONTE. **Proposições curriculares para a educação infantil: eixos estruturadores** / Ana Cláudia Brasil Silva Melo (org.). Belo Horizonte: SMED, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**. GOMES, Maria de Fátima Cardoso e MONTEIRO, Sara Mourão. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso: 15 agosto 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. OLIVEIRA, Marco Antônio. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf <Acesso: 15 agosto 2019>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Caderno 3. 1.ed., Brasília : MEC / SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ser criança na educação infantil: Infância e linguagem**. Caderno 2. 1ed., Brasília: MEC / SEB, 2016.

CAMPOS, Maria Malta. **A identidade do professor na Educação Infantil.** Entrevista para o Programa complementar ao curso de Pedagogia Univesp / Unesp. TV Cultura, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/h33Euk> <Acesso: 01/11/2019>.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2007.

EITERER, Carmen Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. **Metodologia de pesquisa em educação.** DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima. (org.) FAE/UFMG, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLORES, Maria Assunção. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades.** Educação, vol. 38, núm. 1, p. 138-146. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84838252014>

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cultura escrita.** In: Glossário Ceale. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale> <Acesso: 17 julho 2019>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, 2008.

GRAHAM, Gibbs. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

KATO, Mary Aizawa (org.). **A concepção da escrita pela criança.** 4.ed. Campinas: Pontes, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NIND, Melanie; CURTIN, Alicia; HALL, Kathy. **Métodos de pesquisa para a pedagogia**. Tradução Caesar Souza. Petrópolis, 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7.ed., São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**. In: Glossário Ceale. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale> <Acesso: 17 julho 2019>

SOARES, Magda. **Letramento**. In: Glossário Ceale. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale> <Acesso: 17 julho 2019>