

ELIZABETH VIEIRA RODRIGUES DE SOUSA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGOA SANTA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Infantil

Orientadora: Mônica Correia Baptista

**Belo Horizonte
2016**

S725a
T

Sousa, Elizabeth Vieira Rodrigues de, 1975-
Alfabetização e letramento na educação infantil : um estudo de caso em
uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa / Elizabeth
Vieira Rodrigues de Sousa. - Belo Horizonte, 2016.
165 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora : Mônica Correia Baptista.

Bibliografia : f. 137-141.

Anexos: f. 142-165.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização -- Teses. 3. Educação de crianças --
Teses. 4. Letramento -- Teses. 5. Sistemas de escolas municipais -- Lagoa Santa
(MG) -- Teses. 6. Educação e Estado -- Teses. 7. Avaliação educacional -- Teses.
I. Título. II. Baptista, Mônica Correia. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

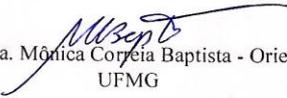
FOLHA DE APROVAÇÃO

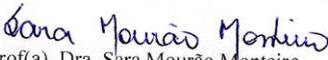
"ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS (UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGOA SANTA, MG)"

ELIZABETH VIEIRA RODRIGUES DE SOUSA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Dra. Mônica Correia Baptista - Orientadora
UFMG


Prof(a). Dra. Sara Mourão Monteiro
UFMG


Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares
UFMG

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2016.

“Dedico este trabalho a todos os meus familiares, especialmente meu marido Gilmarx e meus filhos, Pedro e Gabriel, pela compreensão; a minha irmã Nilza, pelo incentivo e apoio; a minha mãe e ao meu pai por acreditarem em mim, e a todas colegas professoras que, como eu, acreditam que podemos contribuir para que aprendizagens significativas aconteçam.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser meu grande amigo, conhecer os meus sonhos e tão cuidadosamente guiar a minha vida.

À professora Dra. Magda Soares, por me incentivar a prosseguir meus estudos, a buscar respostas para meus questionamentos, e a acreditar que sou capaz. Pelo seu exemplo de sabedoria, humildade e humanidade, demonstrar que é possível a construção de um ensino de qualidade para todos.

À professora Dra. Mônica Correia Baptista, orientadora desta dissertação, de modo muito especial, pela objetiva e cuidadosa forma com que me orientou durante esses dois anos.

Aos meus pais, Rita e Nilson, por sempre acreditarem na minha capacidade.

Aos meus filhos, Pedro e Gabriel, por compreenderem as minhas ausências e demonstrarem satisfação nas minhas conquistas, e ao meu marido Gilmarx, por ter se mantido ao meu lado.

Aos meus irmãos e demais parentes, por sempre apoiarem minhas escolhas.

Agradeço especialmente à minha irmã Nilza, por sempre acreditar em mim e me apoiar, me incentivando e me animando a prosseguir com meus trabalhos.

Às minhas amigas Priscilla, Fernanda e Lisa, companheiras de Mestrado, de angústias e alegrias, pela troca de ideias e pelo incentivo.

À professora Gilmara Duarte Diniz, por toda colaboração.

Às minhas amigas Débora e Tânia, colegas de profissão, por torcerem por mim.

Às professoras e às profissionais da direção das escolas Maria Miguel Issa, em Vespasiano/MG, e do Centro de Educação Infantil Maria dos Anjos, em Lagoa Santa/MG, pelo apoio.

À Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa, por ter permitido a realização desta pesquisa nesse município.

Aos professores das disciplinas cursadas e aos demais professores com os quais tive oportunidade de conviver e aprender, em especial, ao professor Dr. Ademilson de Sousa Soares, que sempre demonstrou gentileza com seus alunos e compromisso com seu trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – Promestre – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Ai, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.”

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como a proposta do projeto ALFALETRAR é desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil do município de Lagoa Santa, pertencente à Região Metropolitana de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, Brasil. O Projeto ALFALETRAR é uma ação de formação que se desenvolve há oito anos e atinge todos os professores da rede municipal daquele município e aborda a temática da alfabetização e do letramento.

O estudo desenvolveu-se a partir de um ponto de vista dos sujeitos por meio de uma abordagem metodológica qualitativa sócio-histórica, na modalidade estudo de caso. Fundamenta-se nos princípios teóricos de Lev Vigotski e de outros autores que abordam alfabetização, letramento e Educação Infantil (Baptista:2010; Ferreiro:1985; Soares:2009; Kramer:2006).

A experiência vivida com o desenvolvimento desta pesquisa nos permitiu concluir que a professora regente responsável pela turma na qual realizamos as observações legitimava o projeto; havia algumas incoerências entre as práticas pedagógicas da professora, seu discurso e as concepções expressas pelo projeto; o Projeto Alfalettrar se compromete com a garantia do direito das crianças de aprender a ler e a escrever; a leitura e a escrita na Educação Infantil tornam-se significativas quando concebidas como práticas sociais; há necessidade de refletir sobre a importância de planejar, sistematizar, registrar, avaliar, mas também de pensar uma organização na Educação Infantil na perspectiva da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil, Alfabetização e Letramento

ABSTRACT

This study aims to understand how the proposed ALFALETRAR project is developed in a Child Education institution in the county of Lagoa Santa, in the Metropolitan area of Belo Horizonte, in Minas Gerais, Brazil. The ALFALETRAR Project is an action of training that develops eight years ago and reaches all teachers in the county and that addresses the issue of literacy and literacy.

The study was developed from a point of view of the subject by means of a socio-historical qualitative approach, the study mode case. It is based on the theoretical principles of Lev Vygotsky, and other authors that study literacy and early childhood education (Baptista: 2010; Ferreiro: 1985; Soares: 2009; Kramer: 2006).

The experience with the development of this research allowed us to conclude that: the regent teacher responsible for the class in which conducted the observations legitimized the project; there were some inconsistencies between the practices of teacher, his speech and the views expressed by the project; Alfalettrar the Project is committed to ensuring the right of children to learn to read and write; reading and writing in kindergarten become significant when conceived as social practices; no need to reflect on the importance of planning, organize, record, evaluate, but also think of an organization in kindergarten the child's perspective.

Key words: Early childhood education and Literacy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma da organização da Secretaria de Educação Municipal – Lagoa Santa	70
Figura 2 – Organograma da organização em ciclos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	79
Figura 3 – Organograma da continuidade e integração em alfabetização e letramento do Maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental	85
Figura 4 – Esquema: alfabetização – continuidade integração, sistematização	86
Figura 5 – Alfabetização e letramento	87
Figura 6 – Gráfico: resultado do aproveitamento das escolas na rede. Infantil II – Outubro de 2015	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes presentes no Projeto Alfaetrar e seus conceitos	81
Quadro 2 – Ciclo de Introdução à alfabetização e ao letramento – metas em progressão	82
Quadro 3 – Ciclo de Introdução à alfabetização e ao letramento – metas por ano Infantil II.....	83
Quadro 4 – Componentes no Planejamento Semanal	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas de crianças em creches privadas e públicas municipais de Lagoa Santa entre os anos 2001 e 2014.	61
Tabela 2: Número de matrículas de crianças em pré-escolas privadas e públicas municipais de Lagoa Santa, entre 1999 e 2014	62
Tabela 3: Instituições de Educação Infantil de Lagoa Santa conforme data de inauguração, faixa etária e número de crianças atendidas em 2015	64
Tabela 4: Instituições que atendem crianças a partir da Educação Infantil de Lagoa Santa, conforme data de inauguração, faixa etária e número de crianças atendidas em 2015.....	65
Tabela 5: Número de matrículas por turma na Educação Infantil em 2015	66
Tabela 6: Número de instituições de Educação Infantil, públicas municipais, segundo tipo de oferta, em Lagoa Santa, em 2015	66
Tabela 7: Relação criança/adulto por turma, na instituição do Proinfância e nas demais instituições de Educação Infantil de Lagoa Santa em 2015.....	68
Tabela 8: Relação criança/adulto por turma em todas instituições de Educação Infantil a partir do ano de 2016	68
Tabela 9: Resultados da turma de Infantil II – Outubro de 2015.....	94
Tabela 10: Resultados do aproveitamento das crianças da rede municipal de Lagoa Santa - Infantil II – Outubro de 2015.....	95
Tabela 11: Rotina da turma de Infantil II – observada durante quatro horas diárias, em dez dias de observação	126
Tabela 12: Relação entre o tipo de atividade e o tempo destinado a ela	127

LISTA DE SIGLAS

CFE Conselho Federal de Educação

COEP Comitê de Ética em Pesquisa

COEPRE Coordenadoria de Educação Pré-Escolar

DNCr Departamento Nacional da Criança

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

NEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBA Legião Brasileira de Assistência

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação e da Cultura

MLPC Movimento de Luta por Creches

OMS Organização Mundial da Saúde

PNE Plano Nacional de Educação

PROEPRE Programa de Capacitação de Professoras de Educação Pré-escolar

SEB Secretaria de Educação Básica

SEMED Secretaria Municipal de Educação

SEPRE Serviço de Educação Pré- escolar

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF Fundo das nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1	19
O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA	19
1. 1 Concepções de alfabetização e letramento	19
1.2 A gênese do processo de apropriação da escrita.....	26
1.3 As interações e o brincar no processo de aprendizagem	33
CAPÍTULO 2	45
METODOLOGIA.....	45
CAPÍTULO 3	50
A EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGOA SANTA	50
3.1 A Educação Infantil no Brasil.....	50
3.2 A Educação Infantil em Lagoa Santa.....	57
3.3 O Projeto Alfalettrar	71
3.3.1 O Histórico do Núcleo de Alfabetização e Letramento	72
3.3.2 A estrutura do Projeto Alfalettrar.....	78
3.3.3 O desenvolvimento do Projeto Alfalettrar: uma formação de professoras <i>de</i> rede..	91
3.3.4 Os subprojetos Paralfalettrar e Alfalendo	97
CAPÍTULO 4	98
DISCURSOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	98
4. 1 Características do local onde desenvolveu-se a pesquisa	98
4.2 Análise das entrevistas.....	99
4.2.1 As opiniões das entrevistadas acerca das concepções e da prática de formação do Núcleo de Alfabetização e Letramento – Projeto Alfalettrar	100
4.2.2 As concepções expressas pelas entrevistadas acerca da identidade da Educação Infantil e do trabalho de alfabetização e letramento na Educação Infantil	112
4.3 A atuação docente na instituição de Educação Infantil na qual a pesquisa foi realizada	122
CAPÍTULO 5	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender melhor a possibilidade e conveniência, ou não, de introdução de práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Temos como constatação o fato de que, embora a alfabetização seja muitas vezes atribuída exclusivamente às séries iniciais, estudos têm demonstrado que o processo de alfabetização não se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental, porque crianças se apropriam de forma significativa da leitura e da escrita bem antes de iniciarem o Ensino Fundamental, com cinco, quatro anos, ou até mesmo antes. Com isto, há a necessidade de melhor compreender como esses processos se desenvolvem na Educação Infantil, merecendo ser abordados, discutidos e analisados com vistas a oferecer contribuições que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas às crianças na Educação Infantil.

O processo de apropriação da leitura e da escrita por crianças tem sido objeto de estudos e pesquisas. Destacamos nesta pesquisa os trabalhos de Soares (2009), que afirma a importância de considerar a alfabetização e o letramento desenvolvendo simultaneamente desde a Educação Infantil; Smolka (1993) ressalta a importância de considerar a escrita como um momento de interação e interlocução entre os sujeitos envolvidos nesse processo; Baptista (2010) ressalta essa apropriação como um direito da criança.

Ao analisar o processo de apropriação da escrita pela criança, Vigotski 1934/2002, em sua teoria, aborda que este processo inicia-se muito antes da criança entrar na escola. Ele fornece contribuições importantes para esta pesquisa como: a relação entre pensamento e linguagem; a noção da fala como um instrumento do pensamento que pode ser representada por meio da escrita; a definição de escrita como um sistema complexo de signos e símbolos que representam os sons e as palavras da língua; a importância do processo de construção da capacidade de representar; a relação entre interação e brincar no processo de aprendizagem da criança; a importância da mediação e da imaginação para o processo de aprendizagem.

Com relação ao brincar e aprender, Brougère (2010) e Kishimoto (2010) trazem contribuições muito significativas que são apresentadas neste trabalho. Estes autores relacionam o brincar como uma prática que possibilita a criança se apropriar do conteúdo cultural e social. Outros autores também contribuem para a reflexão sobre a importância do brincar para a criança: Roure (2010) reforça a ideia do brincar como possibilidade de

articulação entre linguagem e experiência; Benjamim (2009) ressalta a imaginação que acontece no ato de brincar da criança.

Os estudos dos autores referenciados acima apresentam pesquisas que indicam a importância da discussão sobre a apropriação da leitura e da escrita pela criança, das interações e do brincar para o seu desenvolvimento. Nosso interesse por estas questões levou-nos à abordagem do Projeto Alfalettrar, que se desenvolve há oito anos no município de Lagoa Santa, no estado de Minas Gerais/Brasil.

O Projeto Alfalettrar se diferencia de outros projetos por ser inovador para área de alfabetização, apresentando uma proposta curricular consistente e fundamentada de alfabetização inserindo a Educação Infantil na discussão da alfabetização e letramento. É um projeto que visa integrar, sistematizar e acompanhar o trabalho relacionado à leitura e à escrita do Maternal, na Educação Infantil, ao 5º ano do Ensino Fundamental. Possibilita o desenvolvimento profissional de todas as professoras da rede municipal, garantindo o diálogo e a participação de todas através da centralização das discussões nas demandas por elas apresentadas e do constante diálogo entre teorias e práticas.

A formação é desenvolvida através do Núcleo de Alfabetização e Letramento, sob a coordenação geral da professora Magda Becker Soares, com a participação de representante da Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa e de uma professora representante de cada escola. Semanalmente, os integrantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento se reúnem para planejar, discutir práticas e teorias sobre assuntos que envolvem a alfabetização e o letramento. Todas as discussões no Núcleo chegam até as escolas através da professora representante, que tem como função acompanhar, orientar e ouvir as professoras em suas dúvidas, demandas, sugestões, diariamente. É função desta professora realizar, mensalmente, reuniões chamadas de “Repases” nas escolas para abordagem de assuntos discutidos no Núcleo, apresentando o que foi estudado e o material teórico para as demais professoras das escolas. Cabe também à professora representante apresentar no Núcleo as impressões, as dificuldades e as sugestões das professoras das escolas com relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Esse diálogo e essa interação contribuem para que a proposta do Projeto Alfalettrar seja assumida por todas as professoras. O processo democrático de escolha das professoras que participam como representantes das escolas também contribui nesse sentido.

Considerando que este processo de desenvolvimento profissional no exercício da profissão é de suma importância para a prática docente, esta pesquisa objetivou analisar como a proposta do Projeto Alfalettrar vem sendo apropriada por docentes de uma instituição de Educação Infantil em Lagoa Santa. Propomos analisar as opiniões acerca das concepções e da prática de formação do Núcleo de Alfabetização e Letramento; as concepções expressas acerca da identidade da Educação Infantil e do trabalho de alfabetização e letramento na Educação Infantil e a atuação docente na instituição de Educação Infantil na qual a pesquisa foi realizada.

Esta pesquisa desenvolveu-se em uma sala de Infantil II com crianças de cinco anos em uma instituição de Educação Infantil de Lagoa Santa. Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados estudo de documentos oficiais do município, entrevistas semiestruturadas, registros escritos e fotográficos das atividades e das situações vivenciadas nas salas de atividade do Infantil II e na instituição. Para análise dos dados, houve o embasamento a partir do quadro teórico proposto pela teoria sociocultural e sócio-histórica.

Procurou-se identificar concepções de alfabetização e letramento, relação entre estas concepções e aquelas contidas no Projeto Alfalettrar, concepções sobre a relação brincar e aprender. A partir da análise da prática da professora regente, buscou-se identificar a adoção ou não das proposições do Núcleo, o envolvimento da professora na proposta do Projeto Alfalettrar e os reflexos desta proposta na sala de aula.

Neste estudo, defendemos que é direito da criança se apropriar da linguagem escrita, desde a Educação Infantil, como forma de inclusão na sociedade. Consideramos que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual não é possível impedir o acesso da criança à leitura e à escrita. Portanto, este estudo visa contribuir para construção de conhecimentos e práticas de apropriação de leitura e da escrita na Educação Infantil; aborda a leitura e a escrita como práticas sociais, discute a importância das interações e do brincar para o desenvolvimento da criança. Além disso, possibilita identificar: o Projeto Alfalettrar como um projeto de extrema relevância que é legitimado pelas professoras que participaram desta pesquisa; o compromisso do projeto com o direito da criança de apropriar-se da leitura e da escrita; incoerências entre a prática docente e as proposições ressaltadas no projeto; a necessidade de pensar uma organização do tempo na instituição de Educação Infantil na perspectiva da criança; a importância de planejar, sistematizar e de garantir a continuidade e a integração das atividades realizadas com as crianças.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discutimos os principais pressupostos teóricos de Lev Vigotski e de outros autores que sustentam nossa pesquisa. Assim, abordamos as concepções de Alfabetização e Letramento; a gênese do processo de apropriação da escrita; a importância das interações e do brincar no processo de aprendizagem.

No segundo capítulo, é apresentada a abordagem metodológica. Explicamos as decisões tomadas e o porquê da abordagem metodológica qualitativa sócio-histórica, na modalidade estudo de caso e as razões que nos levaram a escolher a instituição pesquisada e a turma de Educação Infantil II.

No terceiro capítulo, descrevemos e analisamos aspectos históricos que caracterizam a Educação Infantil em Lagoa Santa. Inicialmente, recuperamos, brevemente, a trajetória histórica desse atendimento e contextualizamos a Educação Infantil brasileira. Posteriormente, apresentamos aspectos históricos da Educação Infantil de Lagoa Santa e dados do atendimento dessa etapa da educação básica: números de instituições, números de matrículas em creches e pré-escolas. Apresentamos também como a Educação Infantil se organiza no município e a criação do Projeto Alfalettrar: o histórico do Núcleo de Alfabetização e Letramento, a estrutura do Projeto Alfalettrar e seu desenvolvimento através de uma formação de professores de rede.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados. Apresentamos as características do local onde a pesquisa se desenvolveu; as entrevistas e análise delas; abordamos a atuação docente e descrevemos e analisamos os eventos que foram observados.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais desta dissertação, com a indicação das principais evidências desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Neste capítulo discutiremos os aspectos que envolvem o processo de apropriação da leitura e da escrita, enfatizando, inicialmente, as concepções de alfabetização e letramento. A análise destas concepções revela a importância de compreender como estes dois termos se relacionam e o equívoco de considerá-los separadamente na prática pedagógica.

Posteriormente, abordaremos a gênese da apropriação da escrita, esclarecendo, de acordo com a teoria de Vigotski, que no processo de apropriação da escrita há um caminho a ser percorrido no desenvolvimento da criança e que, segundo este teórico, existe uma pré-história da escrita.

Discutiremos também a importância das interações e do brincar como sendo fundamentais para a construção do conhecimento. Por meio das interações, as crianças se desenvolvem e atribuem significados para a vida em sociedade, num processo constante de construção e transformação. O brincar como prática social é atividade principal para criança, meio pelo qual a criança interage com o mundo que a cerca e desenvolve seu pensamento, imaginação e a aprendizagem.

1. 1 Concepções de alfabetização e letramento

A discussão sobre a apropriação da leitura e escrita pelas crianças remete a dois conceitos, que frequentemente aparecem nas abordagens relacionadas a esta apropriação: a alfabetização e o letramento.

Na trajetória histórica do termo alfabetização, podemos verificar que, até os anos 80, os estudos e as pesquisas consideravam que para a criança aprender este sistema ela dependeria apenas de estímulos externos que a levariam a dominar o sistema alfabético para, depois, ser capaz de ler e escrever. Dois métodos emergem desta concepção e caracterizam a alfabetização até os anos 80: o método baseado no princípio da síntese, no qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em

direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico) e o método pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global). Estes métodos não consideravam o processo construtivo das crianças.

De acordo com Soares (2004), estas duas formas metodológicas passaram a sofrer críticas severas nos anos 80, quando a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita começa a ser divulgada no Brasil pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro (1985), sob a denominação de construtivismo.

A partir dessa abordagem, ocorre uma mudança com relação à concepção do processo de aprendizagem, ao eliminar a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa nova abordagem do fenômeno da alfabetização permite identificar e explicar o processo por meio do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo por meio do qual a criança torna-se alfabética. Além disso, sugere as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita, a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

Entretanto, é necessário fazer a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita porque tanto em uma como noutra estão envolvidas diferentes dimensões da capacidade metalingüística: reflexão, análise e controle intencional; consciência fonológica, conhecimento das letras, consciência grafo-fonêmica e pragmática; mediação do adulto ou de outra criança mais velha que fornecem a ela informações ou que provocam sua reflexão. Enfim, é preciso ter o domínio do sistema de escrita (conceitualização e reconhecimento das relações letra-som) para aprender a ler e escrever.

A respeito da aquisição da linguagem escrita pela criança, Ferreiro, em colaboração com Teberosky (1985), desenvolveu pesquisas no México chegando à conclusão de que quando a criança ingressa na escola já possui competência linguística, geralmente não considerada neste meio:

[...] atualmente sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua Língua Materna, um saber linguístico que utiliza ‘sem saber’ (inconscientemente) em seus atos de comunicação cotidianos. (FERREIRO ; TEBEROSKY, 1985, p. 24).

Para estas pesquisadoras, este processo começa muito cedo, antes da entrada da criança na escola, e segue uma linha de evolução regular que ficou conhecida como Psicogênese da língua escrita (FERREIRO ; TEBEROSKY, 1985). Por meio deste estudo, as autoras evidenciaram e explicaram o caminho que as crianças percorrem para compreender as características, o valor e as funções da escrita.

Estes estudos contribuíram significativamente para a superação da visão da escrita alfabética concebida como transcrição fonética do idioma que se baseava na ideia de que a forma como a criança se apropria da linguagem oral servia como modelo para explicar a aquisição da linguagem escrita e era esse modelo que sustentava a maioria dos métodos usados para alfabetizar as crianças.

[...] muitas das práticas do ensino da língua escrita são tributárias do que se sabia da aquisição da linguagem oral; a progressão clássica que consiste em começar pelas vogais, seguidas de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas mamá, papá, e , quando se trata de orações, começar por orações declarativas simples, é uma série que reproduz bastante bem a série de aquisição da língua oral, tal como ela se apresenta vista do “lado de fora” (isto é, vista desde as condutas observáveis e não desde o processo que engendra essas condutas observáveis). Implicitamente, julgava-se ser necessário passar por essas mesmas etapas quando se trata de aprender a língua escrita, como se esta aprendizagem fosse uma aprendizagem da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 23-24)

Contudo, para Ferreiro e Teberosky (1985), além da relação da escrita com o código oral, há uma relação da escrita com o mundo real. A escrita, nessa concepção, é um sistema simbólico de representação, e não um código de transcrição. Esta visão rompe com a concepção de um processo de aquisição da escrita apenas técnico para considerá-lo como um processo conceitual, no qual a criança é um sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística.

Baseado nestas ideias, o construtivismo revelou processos de compreensão da escrita pela criança, que foram identificados a partir da análise de escritas espontâneas. Esses aspectos evidenciavam que a criança construía hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita e, portanto, se mostrava imprescindível conhecer como ocorria esse processo de elaboração e de apropriação acerca do sistema de escrita alfabético.

A partir dessa investigação, surgiram críticas aos métodos de alfabetização sustentadas na ideia de que os mesmos enfatizavam o "como ensinar" em detrimento do conhecimento acerca da maneira pela qual a criança aprende. Entretanto, de acordo com Soares (2004), o construtivismo é uma teoria psicológica, e não pedagógica. Sendo assim,

segunda a pesquisadora, a psicogênese da língua escrita não propôs uma metodologia de ensino.

Para Soares (2004), essa lacuna entre a produção teórica e sua apropriação pedagógica trouxe consequências para o meio escolar, pois os professores foram levados a supor que as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma natural, a partir de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, que deveriam prevalecer sobre as atividades de sistematização, que ajudariam a criança a compreender como funciona o sistema de escrita e, a partir daí, se apropriar desse sistema de representação. Assim, para Soares (2004), teria ocorrido um esvaziamento do processo de aprendizagem da língua escrita, do ensino direto, explícito e sistemático sobre a transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Tal fato gerou críticas ao construtivismo, motivando propostas de retorno ao método fônico, como solução para os problemas enfrentados na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

De acordo com Soares (2004), o foco no processo de conceitualização da língua escrita pela criança e a ênfase na importância de sua interação com práticas de leitura e de escrita como meio para provocar e motivar esse processo acabaram subestimando, na prática escolar da aprendizagem inicial da língua escrita, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita de que se ocupa a alfabetização. Contudo, para Soares (2004), houve grandes avanços teóricos sobre a aquisição da escrita que trouxeram mudanças significativas no modo de conceber a alfabetização.

Neste sentido, atualmente, o que parece caracterizar a concepção de alfabetização é que esta não é mais compreendida como um processo que envolve apenas aprender a ler e a escrever enquanto habilidades de codificação e decodificação, mas implica também um processo de apropriação da linguagem escrita como prática social. Entretanto, a apropriação dos conceitos de alfabetização e letramento que está no cerne dessa discussão, pelos professores alfabetizadores, ainda parece oscilar entre a noção de que o processo de apropriar-se da linguagem escrita signifique a mera aquisição de um sistema de codificação, para uns, e a apropriação de um sistema complexo de representação que implica inclusive a capacidade de ler e compreender o que foi lido, para outros.

Com relação à noção de que o processo de apropriação da linguagem escrita signifique a mera aquisição de um sistema de codificação, Smolka (1993) ressalta que as práticas docentes que consideram o professor como detentor do saber, com a função de ensinar a linguagem escrita, reduzem o processo de aquisição desta linguagem ao ensino de uma

técnica e a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica. Para ela, as crianças que não conseguem aprender a ler e escrever são resultado deste equívoco, que desconsidera a participação da criança na construção deste conhecimento em função da necessidade de aprender o saber da escola.

Segundo Smolka (1993), o processo de alfabetização nos moldes tradicionais, nos quais a construção e aquisição da leitura e da escrita pela criança acontece por meio de métodos convencionais, como a silabação e a palavração, por exemplo, é algo extremamente preocupante. Deste modo, a autora questiona os métodos tradicionais de alfabetização que limitam a compreensão da aquisição da leitura e da escrita por um ensino mecânico, sem significação real para as crianças. Segundo a autora, nessa concepção, as crianças são cobradas pelo que não entendem e são levadas a buscar estratégias para sobreviverem nesse sistema, no qual poucas crianças desempenham a tarefa de acordo com a expectativa da professora.

O processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a “defasagem” não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino. (SMOLKA, 1993, p. 60)

Para Smolka (1993), a escrita é mais que um instrumento técnico e uma atividade mecânica; trata-se de um momento de *interação e interlocução* entre os sujeitos envolvidos neste processo.

O processo inicial de leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do “discurso interior”, da “dialogia interna”, das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel do “outro” nessa interação começa a se delinear. (SMOLKA, 1993, p. 62)

De acordo com Soares (1999), ao mesmo tempo em que a criança apropria-se da escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, ela deve também ser conduzida a várias aprendizagens, ou seja, ela precisa aprender a distinguir o texto oral do texto escrito, a estruturar adequadamente seu texto escrito, a controlar as possibilidades de apreensão do sentido do texto pelo pretendido leitor, apropriar-se dos recursos de coesão próprios do texto escrito, aprender as convenções de organização do texto na página. Para esta autora, é necessário considerar as questões relativas à aquisição do sistema de escrita e as questões relativas à utilização desse sistema para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades textuais.

Para Soares (1999), o problema enfrentado com relação à apropriação da leitura e da escrita é que, no contexto escolar, as questões da relação letra e som, ou das relações entre fala e escrita em consonância com o desenvolvimento das habilidades textuais, foram negligenciadas. Para Smolka (1993), o problema é a distância entre ensinar a técnica da escrita e considerar as funções sociais da língua escrita. Para nós, a questão principal é compreender as crianças como um sujeito de direito, reconhecendo-as como produtoras de cultura. Isto implica compreender a aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais que devem ser integradas às demais práticas sociais que se desenvolvem na infância.

A necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, para que a aprendizagem da leitura deixe de ser vista apenas como reconhecimento de letras, sílabas e palavras, e a escrita apenas como um código de transcrição da fala, fez surgir o conceito de letramento.

Segundo Soares (2001), este conceito foi introduzido na linguagem da educação e das ciências, na segunda metade dos anos 80, e seu surgimento pode ser interpretado como necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita que vão além da escrita alfabética e das convenções ortográficas.

Soares (2001), ao abordar este conceito em seu livro **Letramento: um tema em três gêneros**, esclarece que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, mas que devem ser pensados de maneira integrada. A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento.

Já o letramento só pode desenvolver-se na dependência da aprendizagem do sistema de escrita e por meio dela. Portanto, é a integração entre alfabetização e letramento que levará a criança a uma visão ampliada da escrita e da leitura. Mas, para essa autora, o letramento é a base do processo de apropriação da linguagem escrita, pois a leitura e a escrita são meios de comunicação e interação. A alfabetização deve ser vista como um instrumento para que as crianças possam envolver-se nas práticas e usos da língua escrita.

Nesta perspectiva, a criança em sociedades centradas na escrita – sociedades grafocêntricas – como a nossa, desde muito cedo, convive com práticas e usos da língua escrita. Nesta convivência, a criança vai construindo conhecimentos e conceitos importantes para seu processo de apropriação da leitura e da escrita. Daí a importância de se considerar o direito da criança que nasce em uma sociedade grafocêntrica, que entra em contato com diversos portadores de texto e demonstra grande interesse em se apropriar desse objeto do conhecimento, mesmo sem a intencionalidade do adulto em lhe ensinar sobre ele. Mas, se a

criança demonstra curiosidade em relação à linguagem escrita, sua apropriação, considerando sua complexidade, exige mais do que um contato permanente com práticas sociais de leitura e escrita. A apropriação da linguagem escrita requer um trabalho sistematizado, desenvolvido de forma metódica e planejada, desenvolvido, principalmente, pela escola.

Os primeiros passos da criança no mundo da escrita, fora e antes da instituição educativa, ocorrem, em geral, de forma assistemática, casual, sem planejamento; é a escola que passará a orientar, de forma sistemática, metódica, planejada, os processos de alfabetização e letramento. Como consequência, a necessária organização do tempo escolar obriga a definir uma fase durante a qual a criança deve apropriar-se formalmente do sistema alfabético e ortográfico e das práticas letradas mais adequadas e pertinentes à infância. (SOARES, 2010, p. 18)

Os estudos atuais sobre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças (Baptista, 2010; Baptista, 2013; Ferreiro,1985; Soares,2009; Kramer, 2006) nos levam a crer que existe uma forte relação entre esta apropriação e o próprio desenvolvimento Infantil. Estes estudos permitem concluir que o processo de apropriação deve iniciar-se desde os primeiros anos de vida. Isto porque a criança, desde o seu nascimento, é um sujeito social que produz cultura e está inserida nela, uma cultura na qual a escrita está presente e determina, em grande medida, a dinâmica da sociedade.

A escrita está presente na dinâmica da sociedade, assumindo diferentes funções, das quais as crianças, mesmo sem a intencionalidade do adulto, acabam participando. Estas funções são adquiridas pelas crianças, de acordo com Ferreiro (1993), por meio da sua participação em atos sociais, nos quais a língua escrita cumpre funções precisas.

Considerando esta perspectiva, Smolka (1993) ressalta que a alfabetização, da forma como preconizou Vigotski, pode ser compreendida como atividade discursiva interativa, instauradora e constituinte do conhecimento na e pela escrita. Para Smolka (1993), a alfabetização do ponto de vista da psicologia Vigotskiana pode englobar a questão da aquisição da linguagem oral e escrita enquanto processo de interação social.

Para Smolka (1993), a criança aprende de forma mais eficaz quando se envolve em atividades coletivas que tenham significado para ela e quando orientada por alguém que tenha competência. Isto porque o nosso comportamento é mediado por signos, respondendo a significados que atribuímos a situações cuja interpretação depende de um contexto cultural.

1.2 A gênese do processo de apropriação da escrita

De acordo com a teoria de Vigotski (1934/2002), apresentada em seu livro **A formação social da mente**, as relações entre o sujeito e os objetos do conhecimento são sempre mediadas. Vigotski faz uma analogia entre o uso de instrumentos materiais e os signos. Ao utilizar um dado instrumento, o homem interfere na natureza transformando-a e, assim, torna-se capaz de desenvolver sua relação com o meio num processo histórico-cultural. De forma análoga, assim como realiza essa transformação pelo uso de instrumentos concretos, o homem emprega signos que são instrumentos da atividade psicológica, que, por sua vez, auxiliam o homem em atividades como lembrar, relatar e comparar. Os signos são, portanto, marcas externas que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção, podendo referir-se a elementos ausentes no espaço e no tempo presente, ampliando a capacidade de ação do homem sobre o mundo.

Vários tipos de signos são utilizados para melhorar nossa capacidade de armazenamento de informações e de controle de ação psicológica. Estes mediadores aumentam a capacidade de atenção e de memória e permitem maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade. Assim, os instrumentos e os signos são elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A mediação, possibilitada pelo uso de signos, é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. Ao longo do desenvolvimento humano, os processos de mediação sofrem transformações, ocorrendo uma mudança qualitativa no uso dos signos. Assim, se, inicialmente, o indivíduo necessita de marcas externas, com seu desenvolvimento promovido pela mediação, ele passa a utilizar os signos internos, ou seja, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.

O homem passa, assim, a operar mentalmente sobre o mundo por meio de um processo de representação mental. Isto significa que o homem torna-se capaz de estabelecer relações mentais na ausência das próprias coisas e, assim, fazer planos, ter intenções, lidar com representações que substituem o real. Tais representações precisam ser articuladas em sistemas simbólicos, ou seja, signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social que permite a comunicação entre os indivíduos. Assim, o sistema simbólico é socialmente dado. É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que lhe fornece

formas de perceber e organizar o real, e vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. Esse sistema simbólico passa a mediar processos mentais superiores: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional.

Neste sentido, a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Inicialmente, o desenvolvimento da linguagem foi impulsionado pela necessidade de comunicação. Para efetivar esta comunicação, era necessário que a mesma fosse feita por meio de signos compreensíveis e capazes de traduzir ideias, sentimentos, vontades e pensamentos. Para isto o mundo da experiência vivida tinha que ser simplificado e generalizado para ser traduzido por signos que pudessem ser traduzidos a outros.

Entretanto, a linguagem não se circunscreve à função comunicativa. Segundo Kramer (2010), ela é central para o processo de desenvolvimento, crescimento, aprendizagem, construção, conhecimento e está vinculada à imaginação, à criação, ao diálogo, à expressão de saberes, afetos e valores. Por meio da linguagem dá-se o conhecimento do mundo físico e social e pode se dar o reconhecimento de si e do outro.

Na teoria de Vigotski (1934/2002), a linguagem tem papel fundamental na constituição do pensamento e na formação da subjetividade da criança, sendo matéria-prima para o pensamento. Segundo este teórico, em suas origens, pensamento e linguagem possuem raízes diferenciadas e linhas diferentes de evolução. Entretanto, num determinado momento do desenvolvimento humano, as linhas do pensamento e da linguagem se cruzam, possibilitando que a linguagem se torne intelectual.

Para Vigotski (1934/2002), no desenvolvimento da espécie humana, a necessidade de intercâmbio entre os indivíduos, a necessidade de comunicação social, impulsionou a associação entre o pensamento e a linguagem e, para que isso fosse possível, o grupo humano se viu impulsionado a criar um sistema de comunicação para agir coletivamente e de forma mais sofisticada.

Vigotski (1934/2002) esclarece que o encontro entre pensamento e linguagem inicia uma nova forma de funcionamento psicológico. A fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbal, mediados por significados dados pela linguagem. O significado é componente essencial da palavra e de todo pensamento. No significado se encontram as funções básicas da linguagem, que são a comunicação e o pensamento generalizante.

Para a teoria de Vigotski (1935/1989), o uso da linguagem como instrumento do pensamento supõe um processo de internalização da linguagem. O indivíduo vai desenvolvendo gradualmente o discurso interior, forma interna de linguagem dirigida ao próprio sujeito. É um discurso sem vocalização, que auxilia o indivíduo nas suas operações psicológicas. Antes de ser capaz de usar a linguagem como um instrumento de pensamento, a criança utiliza inicialmente a fala socializada com a função de comunicar, de manter um contato social. Com o desenvolvimento, ela torna-se capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, com a função de adaptação pessoal. Para Vigotski,

todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (...) A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. (VIGOTSKI , 1935/1989, p. 75)

Outra importante formulação teórica de Vigotski que nos ajuda a compreender o processo de apropriação pela criança da linguagem escrita é a noção de que a fala com a função de comunicar ou como um instrumento do pensamento pode ser representada por meio da escrita que, para ele, é um sistema complexo de signos e de símbolos que representam os sons e as palavras da língua. Assim, para estudar o desenvolvimento da escrita na criança, Vigotski (1935/2002) considera importante estudar o que ele chama de “a pré-história da linguagem escrita”, ou seja, ele busca investigar o que se passa com a criança antes de ela ser submetida a processos deliberados de alfabetização.

Para este teórico, a linguagem escrita é um complexo sistema de signos, cujo domínio é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais complexas. Ao explicar o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, Vigotski (1935/2002) ressaltou três aspectos que integram, de certa maneira, o processo de construção da capacidade de representar e, portanto, adquirem uma função simbólica: os gestos, o desenho e o jogo. Como estas formas de atividade desenvolvem a capacidade de representar simbolicamente, elas contribuem, de acordo com Vigotski (1935/2002), para o processo de aquisição da linguagem escrita como um sistema de representação de segunda ordem. Deste modo, para Vigotski (1935/2002), a história do desenvolvimento da escrita na criança se inicia com o gesto e, a partir da linguagem oral, passa pelo desenho e pelo jogo antes de chegar à escrita. Em seus estudos, Vigotski esclarece que o gesto é o signo inicial que contém a futura escrita da criança.

A história do desenvolvimento da escrita inicia-se quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, especificamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, como a semente possui o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que foi fixado. (VIGOTSKI, 1935/2002, p. 141)

Sendo assim, desde bebê, quando a criança utiliza-se dos gestos para estabelecer uma comunicação, ela já iniciou, de certa forma, seu processo de apropriação da linguagem escrita, que, progressiva e lentamente, passará do gesto inicial para o gesto fixado por meio dos rabiscos e desenhos até chegar aos signos escritos. Nessa história há dois momentos que ligam o gesto à escrita: os primeiros rabiscos feitos pelas crianças e o jogo.

Com relação aos primeiros rabiscos, Vigotski (1935/2002) os considera mais gestos do que desenhos propriamente ditos. Para ele, inicialmente, a criança, ao utilizar um lápis, registra um sinal, no papel, que é uma prolongação de um gesto. Por este motivo, ao tentar desenhar um objeto complexo, acaba focalizando apenas suas características mais evidentes, suas propriedades mais gerais, como, por exemplo, formas arredondadas, ou, quando se trata de conceitos, a criança marca no papel algum gesto que possa indicá-los.

Uma criança que pretende representar uma corrida indica com os dedos os movimentos; os pontos e os riscos traçados no papel são para criança representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa sinais deste movimento no papel. (VIGOTSKI, 1935/2002, p. 187)

O outro elemento que liga o gesto ao processo de desenvolvimento da capacidade de representação, ressaltado por Vigotski (1935/2002), é o jogo. Para ele, no jogo de faz de conta, a criança se utiliza de um objeto para representar outro, de tal forma que este objeto torna-se um signo. Trata-se dos jogos simbólicos. Quando se inicia sua capacidade de brincar de faz de conta, a criança atribui ao objeto àquilo que ele representa. O jogo simbólico torna-se assim uma forma de linguagem que se utiliza de gestos para atribuir significados diferentes a um objeto usado.

Uma trouxa de retalho de tecido ou um pedaço de madeira converte em um bebê durante o jogo porque permitem fazer os mesmos gestos que representam a alimentação e os cuidados para com as crianças pequenas. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribuem sua função de signo, ao objeto e lhe conferem sentido. Toda atividade simbólica representacional está plena desses gestos indicadores. Para a criança, um pedaço de madeira transforma-se em um cavalo porque pode colocá-lo entre suas pernas e fazer com ele o gesto que o identificará, neste caso, como um cavalo. (VIGOTSKI, 1935/2002, 187-188)

Aos poucos a criança percebe que os objetos podem não só indicar as coisas que estão representando, mas também substituí-las. A criança percebe que pode usar qualquer objeto

para representar um outro, independentemente de ele parecer ou não com o objeto utilizado nesta representação. Isto é possível porque, no desenvolvimento da capacidade de simbolizar, o que importa é a possibilidade que a criança encontra no objeto real de realizar um gesto que represente o objeto simbolizado.

Neste processo, com ajuda da fala, o objeto assume a função de signo. Deste modo, este objeto torna-se um simbolismo de segunda ordem. Da mesma forma a escrita é um simbolismo de segunda ordem, pois é constituída por um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, que, por sua vez, representam objetos, ações e fenômenos reais. Como vimos, o processo do desenvolvimento da representação simbólica é fundamental para a linguagem escrita. De acordo com Vigotski (1935/2002, p. 191) “ [...] a representação simbólica no jogo, é essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce que leva diretamente à linguagem escrita.”

A representação simbólica também pelo desenho segue processo similar. No primeiro momento ela é de primeiro grau, pois as crianças não representam as palavras, e sim os objetos. Contudo, com o desenvolvimento da fala, esta se torna função mediadora para o desenho, que se transforma em uma linguagem escrita. Para Vigotski (1935/2002), o desenho é um relato gráfico sobre algo, etapa prévia da linguagem escrita, momento em que a criança compreende que não só os objetos podem ser desenhados, mas também a fala. De acordo com Vigotski (1935/2002), “Foi esta descoberta que levou a humanidade ao genial método de escrita por letras e palavras. Do ponto de vista psicológico isto equivale a passar do desenho de objeto ao das palavras.”

Assim, para Vigotski (1935/2002), o processo de desenvolvimento da linguagem escrita envolve esta compreensão de que as palavras podem ser “desenhadas”. Contudo, para se chegar a esta compreensão, há um longo caminho a ser percorrido pela criança. Este caminho foi investigado por Luria (1929/1988), teórico que deu prosseguimento aos estudos de Vigotski. Nos estudos destes dois importantes teóricos encontra-se a base fundamental que explica como os processos psíquicos da linguagem e escrita se desenvolvem nas crianças antes mesmo delas entrarem na escola.

Luria (1929/1988), por meio de sua pesquisa, pretendia identificar como o uso dos signos cria situações nas quais as crianças empregam operações mentais e manuais semelhantes às necessárias para escrever, quando se tem a intenção de retratar ou lembrar um objeto. O pesquisador buscou analisar até que ponto a criança que não sabia ler e escrever era

capaz de utilizar a escrita como suporte da memória e como o lápis, o papel e os rabiscos se tornavam um instrumento de extensão da memória.

Sua pesquisa foi realizada com crianças ainda não alfabetizadas. Para estas crianças eram dadas tarefas de lembrar uma sequência de sentenças curtas ou palavras, sem relações uma com as outras e que pertencessem ao seu universo, em quantidade superior a sua capacidade de recordar. Quando a criança se mostrava incapaz de lembrar, era dado um pedaço de papel e um lápis sugerindo que fizesse o mesmo que o adulto faz quando deseja lembrar-se de algo, ou seja, escrever.

O resultado dos experimentos permitiu traçar os estágios de desenvolvimento da escrita na criança e os fatores que possibilitavam passar de um estágio para outro. Assim, a primeira fase da pré-escrita, Luria (1929/1988) denominou de estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais. Neste estágio, a criança toma a escrita do adulto como referência, tentando reproduzi-la, imitá-la, mas sem fazer nenhuma conexão com um determinado objeto. A criança não usa a escrita como um recurso para lembrar algo que lhe havia sido dito, portanto, não há compreensão do mecanismo da escrita, não há relação funcional, pois para Luria (1929/1988), neste estágio de desenvolvimento, a criança ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço de sua memória.

Já num segundo estágio, algumas crianças produziram rabiscos que eram utilizados como recursos úteis à memorização de palavras. Por meio de sinais, eram capazes de lembrar algo anotado. Tratava-se de um signo gráfico primário, no qual a criança utilizava os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito. Estes rabiscos representavam o primeiro rudimento do que mais tarde se transformaria na escrita da criança. Nenhum rabisco significa coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferem-lhe a função de auxiliar a memória. Luria (1929/1988) esclarece que a criança passa a lembrar-se do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permite lembrar uma sentença particular.

Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica. (LURIA, 1929/1988, p. 173).

Nos estágios seguintes, a criança passou a diferenciar os signos primários por meio de desenhos e representações de ideias. Neste estágio, conhecido como estágio dos pictogramas,

as linhas e os rabiscos, de acordo com Luria, dão lugar ao uso de signos. O uso da escrita aparece como meio de expressão; cada signo é um registro de um conteúdo específico, ou seja, um desenho. Neste estágio, a criança já está próxima da compreensão da escrita simbólica.

Para Luria (1929/1988), é nesta sequência de acontecimentos que podemos encontrar o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. O desenho inicia-se como meio de recordar e, lentamente, converge para uma atividade intelectual complexa. Nesta fase, a escrita deixa de ser uma mera brincadeira para assimilar a experiência representativa da criança.

Ao mesmo tempo, à medida que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento Infantil: no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura. (LURIA, 1929/1988, p. 189)

Conhecendo este caminho percorrido no desenvolvimento da escrita até compreendê-la como escrita simbólica, progressivamente, com intervenções adequadas, as crianças vão avançando qualitativamente, em direção à escrita formal, conhecendo as letras, fazendo relações com sons, compreendendo o processo de formação de palavras, atribuindo significados e sentidos para as produções escritas. Contudo, temos que considerar que nesse processo o mais importante é entender como os aspectos ressaltados por Vigotski – a relação entre gestos, desenho e jogo; o desenvolvimento da capacidade de representar; a aquisição da linguagem escrita – podem se relacionar, evitando, assim, uma visão de desenvolvimento por etapas.

O entendimento que leva o deslocamento do desenho do objeto para o desenho de palavras é um processo que se vincula à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, abordados na teoria de desenvolvimento de Vigotski. Ele explica que a criança nasce com a capacidade de aprender, e assim, desde muito cedo, se for estimulada por um ambiente que favoreça sua interação com o conhecimento, progressivamente, vai adquirindo novas capacidades de aprendizagem, num processo no qual desenvolvimento e aprendizagem se

reforçam, um ao outro. A compreensão desse processo de apropriação foi ampliado, meio século depois, por Ferreiro e Teberosky (1985).

1.3 As interações e o brincar no processo de aprendizagem

Considerando a perspectiva da teoria sócio-histórica de Vigotski, o ser humano aprende e se torna efetivamente humano na interação com o outro, com algum membro mais experiente da cultura, na mediação que se realiza entre o sujeito e os objetos do conhecimento. Neste sentido, as interações sociais, na abordagem de Vigotski (1935/2002), permitem pensar o desenvolvimento da criança em constante construção e transformação. É mediante as interações sociais que ela conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade.

Para Vigotski (1935/2002), o ser humano é um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento se constrói a partir das relações sociais e é, por isso, marcado por condições culturais, sociais e históricas. Baseando-se nesta teoria, é nas interações que a criança constrói formas de pensar e vai se apropriando de saberes e conhecimentos. Essa interação não ocorre passivamente. As crianças se relacionam com o conhecimento de forma ativa, atribuindo-lhes significados, reproduzindo e transformando formas novas de compreender o mundo.

A maneira como a criança interage com o mundo é marcada pelo jogo, pela brincadeira. Assim como as interações, a brincadeira é destacada como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas, segundo o artigo 9º, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

No texto das diretrizes, pode-se observar que o termo brincadeira aparece no singular, enquanto a expressão interações aparece no plural. Essa opção parece indicar que as interações são múltiplas, das crianças, entre si, das crianças com os objetos do mundo, que são, por sua vez, resultado de diversas interações e das crianças com os adultos. Por outro lado, podemos inferir que o emprego do termo brincadeira no singular designa uma maneira pela qual as crianças interagem com o mundo, apreendem e compartilham significados. O brincar expressa, nessa perspectiva, uma atividade humana, uma prática social, uma forma de expressão. O eixo dessa forma não são as brincadeiras (de roda, de faz de conta, folclóricas ou aquelas que se apoiam em produtos industrializados), mas sim o ato de brincar.

Entretanto, a criança não aprende a brincar naturalmente. Segundo Brougère (2010), a criança desde quando nasce está inserida em um contexto social e cultural e seus comportamentos recebem influência desta imersão inevitável. Ela precisa aprender a brincar pela mediação do adulto ou de outra criança mais experiente. “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura” (BROUGÈRE, 2010, p. 104). Assim, ao falar de brincadeira, é preciso enfatizar o papel das interações nesta importante atividade da criança.

De acordo com Brougère (2010), não existe na criança uma brincadeira natural. Quando a criança brinca, ela se apropria do conteúdo cultural e social.

Na brincadeira a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhe dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem o qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 82)

Ao evocar a noção de que as brincadeiras acontecem em um lugar que é das crianças, mas ao mesmo tempo em um contexto que é social, Brougère (2010) nos faz compreender que as brincadeiras envolvem um processo de reconstrução e ressignificação da realidade como um princípio de (re)elaboração da história e da cultura. As brincadeiras são compreendidas, por este autor, como prática social que possibilita à criança transformar sua realidade, exercitando o imaginário.

Como prática social, a brincadeira possibilita também à criança experimentar situações que podem envolver diferentes tipos de sensações, aquelas que lhe dão prazer e que busca repetir, e outras que lhe causam medo, aversão e desafio. Por meio da brincadeira a criança passa a conhecer o seu próprio corpo, seus movimentos, os sentidos, os limites e as possibilidades. Envolve-se com as outras crianças, entra em contato com os objetos conhecendo suas formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras e cheiros. Este envolvimento com outras crianças e com objetos, possibilitado pela brincadeira, é fundamental para que a criança compreenda o mundo que a cerca, tornando-se capaz de tomar decisões, expressar seus sentimentos e valores, conhecendo a si, os outros, o mundo, construindo sua própria identidade.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010 p. 4)

A criança, desde pequena, demonstra, por meio de seus gestos, de suas expressões corporais e de sua fala, a capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo que a cerca, se envolvendo facilmente com as brincadeiras e demonstrando satisfação neste envolvimento. Existem muitas formas de brincar, mas, inicialmente, a brincadeira ocorre de forma livre, introduzida pelo adulto com sons, experiências sensoriais e gestos, quando a criança ainda bebê passa a se envolver com suas brincadeiras. Neste sentido, Kishimoto afirma que:

O primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele e o faz ver e descobrir o mundo. Entre as brincadeiras interativas que levam o bebê a se expressar é muito conhecida a de esconder e descobrir o rosto usando uma fralda e dizendo “cucu”, “escondeu”, “achou”. Quando toma iniciativa e esconde um brinquedo, o bebê já domina a brincadeira e expressa seu domínio de forma prazerosa, repetindo sua nova experiência, variando as situações. Aqui se encontra um exemplo de como se aprende a dar significados aos movimentos, a compreender e usar regras e a linguagem. (KISHIMOTO, 2010, p. 5)

Na teoria de Vigotski (1930/2009), a brincadeira aparece como elemento principal para que as aprendizagens aconteçam. Segundo este teórico, a criança utiliza-se de dois elementos importantes para a construção de conhecimentos: a imaginação e a mediação. A imaginação manifesta-se em todos os campos da vida cultural. Isto significa que, ao imaginar, o homem combina, modifica e cria algo novo. Mesmo que este algo pareça pequeno ou insignificante, existe ali uma capacidade criadora que é condição necessária de sua existência. Esses processos de criação já podem ser identificados na primeira infância por meio das brincadeiras.

Para Vigotski (1930/2009), a imaginação resulta de elementos retirados da realidade. Por meio das percepções externas e internas, a criança apropria-se desse material existente na realidade e o reelabora dando novas interpretações. Ao se utilizar de um objeto qualquer, atribuindo-lhe uma imagem, um significado para criar a sua brincadeira, alimenta-se de impressões que partem da realidade, reelaborando essas impressões e, assim, chegando a um entendimento e a um sentimento mais profundo dessa realidade.

A brincadeira, assim, tem um sentido objetivo para a criança, que consiste no seu desenvolvimento e ocorre de forma inconsciente. Para Vigotski (1930/2009), com base na

experiência e por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições, possibilitando sua apropriação de diversos papéis sociais. Por meio dessas formas de atividade, as crianças participam da cultura, internalizam, elaboram conhecimentos, afetos e relações. A criança, ao brincar de faz de conta, utiliza-se de um objeto, um brinquedo, que se torna signo mediador desta brincadeira, e, por ele, é capaz de vivenciar as mais diversas imagens. Ela passa a fazer uso de uma linguagem simbólica para pensar a realidade, para compreender o mundo que a cerca, mas também para ressignificá-lo.

O brincar de faz de conta desprende as crianças do mundo real, usando a imitação, a imaginação e a representação. Rompendo com as possibilidades do real, a criança torna-se capaz de comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode assumir outra personalidade; a criança pode deixar de ser criança e ser um objeto ou um animal; um lugar pode ser um outro lugar. Para Kishimoto,

a brincadeira de faz de conta, também conhecida com o simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. (KISHIMOTO, 2013, p. 9).

Vigotski (1930/2009), em sua análise sobre o papel do jogo no desenvolvimento, privilegia a brincadeira de faz de conta. De acordo com sua teoria, a criança constrói o seu sistema de significados a partir do sistema de significados culturais do seu contexto, ou seja, a partir da interação social com o seu grupo, desenvolvendo assim o sentido de pertencimento a este determinado grupo. Contudo, ela não apenas reproduz os significados compartilhados em seu grupo, mas ressignifica-os construindo novos significados. Este processo é favorecido principalmente pela brincadeira do faz de conta, na qual a criança reconstrói os significados e opera no mundo perceptível sem se prender a um determinado contexto ou tempo. Além disto, proporciona-lhe a construção de significados e favorece sua constituição enquanto sujeito.

A brincadeira de faz de conta possibilita dois movimentos: aproximar-se do real por meio do vínculo com situações concretas vividas e a transgressão do real por meio da possibilidade de recriar no plano imaginário a situação vivenciada na vida real, dando novos significados a objetos, situações e ações. Ao atribuir novos significados aos objetos durante as brincadeiras, a criança desenvolve o pensamento abstrato e descobre a relação entre signo e significado. Para Vigotski, na brincadeira de faz de conta, ela aprende a usar objetos e ações

em sua função simbólica. Nesta abordagem, a brincadeira de faz de conta é uma atividade social, histórica e culturalmente situada, mediada socialmente e produtora de significados. Constitui-se como uma atividade principal da criança pré-escolar por possibilitar o desenvolvimento de importantes funções psicológicas, como a memória, a ação voluntária, o pensamento abstrato, a afetividade e a imaginação.

Numa situação imaginária como a brincadeira de faz de conta, ao contrário, a criança é levada agir no mundo imaginário (o ônibus que ela está dirigindo na brincadeira por exemplo) onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros, etc) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras das salas onde está brincando de ônibus, as bonecas, etc) (OLIVEIRA, 1993, p. 66)

Ao ressaltar as peculiaridades da brincadeira de faz de conta que a tornava distinta de outras brincadeiras elevando a sua importância em relação a outras atividades do universo Infantil, Vigotski (1930/ 2009) chegou à conclusão de que a importância deste tipo de brincadeira está no fato de ela possibilitar à criança não apenas a criação de uma situação imaginária, mas de uma situação com regras. A criação imaginária não é ilimitada, pois a criança não imagina toda e qualquer coisa. Essa criação está sempre submetida a regras. Isto significa que a brincadeira de faz de conta, além de possibilitar a construção de uma situação imaginária na qual a criança se emancipa das restrições situacionais, operando com significados e não diretamente com as coisas, pressupõe que os atores se submetam a regras da própria brincadeira .

A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária a que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo.” (VIGOTSKI, 1935/1998, p. 130-131).

Outra importante característica do brincar é o fato de possibilitar à criança comportar-se de forma mais avançada do que na vida real, ensaiando comportamentos e situações para os quais não está preparada. “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (VIGOTSKI, 1935/1998, p. 134).

Assim, quando a criança brinca de ser professora, por exemplo, ela tem que fundamentar o seu comportamento nas regras do comportamento da professora, esforçando-se para exibir um comportamento semelhante ao que teria uma professora em uma escola, o que a impulsiona a ter um comportamento para além do comportamento de criança. Para Oliveira (1993), o que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha.

Neste processo de imaginar e de representar, a criança aprende a separar objeto de significado, o que é, segundo Vigotski, algo extremamente difícil para a criança pré-escolar e ocorre de forma gradual, apresentando uma gênese própria. Como vimos acima, na gênese deste processo, inicialmente, o gesto da criança determina o significado dos objetos que serve como apoio na separação entre o significado e a vida real, ou seja, uma criança pode usar um cabo de vassoura para brincar de cavalinho. Esta brincadeira torna-se possível porque o objeto usado, cabo de vassoura, possibilita a ação de galopar. O cabo de vassoura serve como apoio para a separação entre o significado “cavalo” e um cavalo da vida real. Posteriormente, o significado passa a determinar a ação, ou seja, uma criança pode brincar de cavalgar um cavalo simplesmente batendo com os pés no chão. Embora ainda haja um embasamento no gesto e não na palavra, houve uma mudança no que dá significação à ação, que neste caso já não é mais o objeto, e sim um gesto semelhante ao que é feito pelo objeto real. Gradualmente, novas alterações são feitas até que a palavra pode especificar o significado.

Além da imaginação, outro elemento importante que podemos encontrar na brincadeira é a mediação. Segundo Vigotski (1935/2002), mediação é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento: instrumentos, signos e sistemas simbólicos. A brincadeira com o uso de signos inclui ao mesmo tempo os interesses e as necessidades da criança e os elementos culturais e simbólicos provenientes da sociedade.

A abordagem desta dimensão simbólica na brincadeira, que envolve a representação, a imaginação da criança, leva à reflexão de que, embora haja uma indefinição da função precisa do brinquedo e a brincadeira geralmente vincula-se a um descompromisso, a uma ideia de liberdade, a uma inconsequência e ao simples prazer de quem brinca, na realidade a criança, ao brincar, cria significados para o meio social e cultural no qual ela está inserida, aprendendo formas de interpretar a realidade, desenvolvendo-se social e cognitivamente. Daí a importância e a centralidade da brincadeira, do ato de brincar como prática social que possibilita à criança a inserção no mundo de forma ativa e a interação com as diferentes formas de linguagem.

Roure (2010) também reforça a importância do brinquedo, ressaltando que ele é necessário para pensar a articulação entre linguagem e experiência na infância, pois é ao seu redor que uma criança cresce e vive a experiência no mundo que a cerca. Ela concebe-o como momento de experiência e que no processo de constituição subjetiva pode se apresentar como

testemunho precioso de um momento lógico de estruturação do sujeito-criança. Entre as contribuições de Roure (2010) sobre a importância do brincar, interessa-nos destacar sua reflexão sobre como a criança se apropria dessa atividade e sobre o fato de tomar a diversidade da produção lúdica como um instrumento lógico, e não didático, de aprendizado sobre a realidade que vive.

A partir dessa reflexão, Roure (2010) questiona a ênfase atualmente dada na dimensão didático-pedagógica do brinquedo, pois esta dimensão e a demanda por brinquedos eletrônicos e tecnológicos “... podem produzir no brincar um congelamento significativo que venha a obstaculizar uma possível reorganização dos termos e posições na combinatória de trocas entre consciente e inconsciente...” (ROURE, 2010, p.13). Para essa autora, não é a capacidade que o objeto brinquedo tem de reproduzir o real que possibilitará à criança a vivência de uma experiência em sua relação com o mundo, mas a possibilidade que uma palavra ali se inscreva, podendo deslocar, (re)combinar ou esvaziar significados ali inscritos e assim ousar na produção de um “aparente” sem sentido. Nessa circunstância, o brinquedo tende a sair do campo da experiência para se transformar em experimento de comprovação científica.

A questão é que se não há o que dizer para além do que é previsto pelo discurso pedagógico, e se os resultados obtidos devem ser racionalizados, o ato de brincar pode vir a ser circunscrito à relação “experiência e conhecimento” e não mais “experiência e linguagem. (ROURE, 2010, p. 13)

Roure (2010) esclarece que, com a ajuda da tecnologia, os brinquedos em série tornam-se portadores de funções específicas; parecem ganhar vida e acabam delegando à criança o papel de espectador. Contudo, ao constatar uma possível redução da potência significativa do brinquedo e da brincadeira em situações educativas, na medida em que este tem sido significado como instrumento de desenvolvimento e de aprendizagem, a autora não desconsidera a importância da presença dele no espaço da Educação Infantil e o fato de que a esses dois processos as crianças se submetam inteiramente. Para ela, como sujeitos de desejo, é sempre possível subverter o desejo do Outro e fazer de sua demanda uma outra coisa. É justamente a subversão de conteúdos e das significações predeterminadas que devolve à criança a possibilidade de falar (narrar), e ao brinquedo seu valor de criação, ou seja, de experiência. Nesta perspectiva, o modo como a criança realiza a experiência do brinquedo é de fundamental importância na constituição de uma determinada posição subjetiva.

Walter Benjamin (2009) é outro autor que analisa a importância do brincar e da criança. Ele analisa os processos de memória dos brinquedos e do brincar por uma trajetória

histórica, na qual ele ressalta que as transformações do brinquedo, a partir da industrialização, marcaram o distanciamento entre as crianças e seus pais, que, antes, produziam-nos juntos. Sendo assim, a partir da segunda metade do século XIX, os brinquedos vão se tornando maiores, perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo e sonhador, tornando-se cada vez mais estranho às crianças e aos pais. Assim, os adultos vão impondo a seu modo os brinquedos às crianças, distanciando-as da riqueza de materiais que eram utilizados em um tempo no qual o processo de produção ligava pais e filhos.

Para Benjamin (2009), a produção em série de brinquedos aparentemente atraentes distancia o valor do brinquedo, fazendo com que haja o distanciamento das formas primitivas do brincar, nas quais as crianças utilizavam materiais encontrados em seu próprio ambiente. Água, terra, areia, folhas, pedras, papel e outros tantos materiais eram utilizados pelas crianças no exercício de sua invenção. Segundo este autor, é um equívoco pensar que a brincadeira da criança é despertada pelo conteúdo imaginário presente no brinquedo, pois na realidade esta imaginação acontece no ato de brincar da criança. Para Benjamin (2009, p. 93), “A criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar de areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda”.

A imaginação, de acordo com Vigotski, é fruto do processo em que a mente humana é capaz de reproduzir experiências do passado, elaborá-las e recriá-las. Portanto, a apropriação da leitura e da escrita vincula-se a essa imaginação, chamada por Vigotski de imaginação criativa.

A apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita tem relação com esse processo e o diálogo contínuo entre ambas cria condições para que as crianças desenvolvam habilidades para a construção da competência linguística, que será determinante no processo de alfabetização e letramento. Nesse diálogo, a narrativa surge como uma capacidade fundamental para a construção do pensamento infantil. Daí a importância de trabalhar, desde cedo, o discurso narrativo. A literatura assume papel significativo, pois se vincula à imaginação e possui uma aproximação com o universo lúdico e criativo. A abordagem de Vigotski (1930/2009), em relação à criação literária, ajuda a compreender como literatura e brincadeira estão relacionadas e, por isso, desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança.

Vigotski (1930/2009) aponta duas relações importantes entre criação literária e brincadeira. A primeira é que a brincadeira da criança é a raiz comum de todos os outros tipos de arte Infantil, servindo de estágio preparatório para a criação artística da criança. A segunda é o fato de que tanto na base de uma como de outra mantêm-se o interesse e a vivência pessoal da criança.

Para Vigotski (1930/2009), assim como a brincadeira, a criação literária nos primeiros anos da escolarização é fundamental para o desenvolvimento do imaginário da criança.

O sentido da criação literária é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela amplia, aprofunda e purifica a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Ela permite a criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana- esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo. (VIGOTSKI:1930/2009, p. 96)

A mediação simbólica, tão presente no espaço lúdico, também faz com que a relação entre brincar e aprender de uma maneira geral, e, mais especificamente, no tocante à apropriação da leitura e da escrita, se estreite, pois, como vimos acima, o brinquedo como representação semiótica é uma forma precoce de linguagem. Isto porque quando um brinquedo é utilizado para representar uma forma de pensar, uma fala, ou seja, o brinquedo como representação semiótica, mobiliza um processo cognitivo importante para que a criança seja capaz de construir a ideia de que algo pode ser colocado em lugar de outra coisa, pode substituir alguma coisa "como se fosse" aquele algo. Essa ideia é importante para que, mais tarde, a criança compreenda que os objetos podem ser desenhados, e mais adiante que podemos "desenhar" não os objetos, mas as palavras que designam os objetos ou os sentimentos. Este processo é fundamental para a compreensão da escrita como um sistema de representação.

Esta análise da presença dos conceitos de imaginação e mediação abordados por Vigotski, nas brincadeiras, e da importância desses conceitos para a compreensão da apropriação da leitura e da escrita, nos leva à constatação de que as brincadeiras possibilitam desenvolver habilidades precursoras para aquisição da leitura e da escrita. Assim, o processo de apropriação da leitura e da escrita por crianças que vivem sua primeira infância só pode ser desenvolvido se ocorrer em situações nas quais a ludicidade, a brincadeira, a imaginação, a criatividade, a fantasia e as interações sejam os eixos e determinem as práticas educativas.

Partindo dessa premissa, as atividades que envolvem a apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil devem ser lúdicas. Embora haja quem pense que as atividades de leitura e de escrita tirem o espaço da brincadeira, na realidade, dependendo da forma como são propostas, podem ser encaradas pelas crianças como uma forma de brincar. As crianças podem perceber o envolvimento com a leitura e escrita como um momento lúdico. Deste ponto de vista, na realidade, não deveria haver incompatibilidade entre as atividades consideradas lúdicas e próprias do universo Infantil e o processo de apropriação da leitura e da escrita. Para tanto, seria necessário reconhecer que atividades relacionadas a este processo podem ser lúdicas, podem respeitar a forma de a criança organizar seu pensamento e se relacionar com o mundo e podem ser fundamentais para a fase inicial da alfabetização e do letramento. Como ressalta Soares,

mesmo atividades muito presentes na Educação Infantil, via de regra consideradas apenas por sua natureza lúdica – a repetição de parlendas, a brincadeira com versos e trava-línguas, as cantigas de roda, a memorização de poemas –, são passos em direção à alfabetização porque, se forem orientadas nesse sentido, desenvolverão a consciência fonológica, um aspecto fundamental para a compreensão do princípio alfabético. (SOARES, 2009, p. 8)

Nesta perspectiva, brincar com parlendas, com os sons dos versos de uma poesia, com trava-línguas, com cantigas de roda é apropriado porque as crianças experimentam os sons, a melodia, o ritmo, a concatenação das palavras. Mas é importante ressaltar que, de acordo com Vigotski (1930/2009), o conteúdo criativo, a fantasia, a beleza dessas narrativas são o primeiro contato com a literatura, e literatura é, essencialmente, um exercício estético. Sendo assim, embora a percepção dos sons possa ajudar a compreender as regras do sistema de escrita, essa é uma consequência, e não um motivo para se trabalhar esses textos com as crianças.

Como vimos acima, Vigotski (1930/2009), Brougère (2010) e Kishimoto (2010) referem-se ao brincar na perspectiva da cultura Infantil, na qual a brincadeira é uma manifestação cultural, social e histórica, que se relaciona com os processos de aprendizagens.

A partir das contribuições teóricas aqui apresentadas, pode-se argumentar que não apenas é possível como, sobretudo, é desejável que o processo de leitura e de escrita seja vivenciado de forma lúdica, desde os primeiros anos de vida. Por meio das brincadeiras, a criança pode “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o

mundo” (Kishimoto, 2010, p. 1). A brincadeira é, portanto, uma importante ferramenta para a criança se apropriar de códigos culturais, para se desenvolver e se expressar.

Cabe, entretanto, compreender o que seriam atividades lúdicas e próprias para o universo infantil ou próprias do universo infantil e o que são atividades criadas com o objetivo de ensinar algo para as crianças e que utilizam, para isso, elementos do universo infantil.

Podemos utilizar como exemplo as práticas com textos literários em instituições educativas. Como vimos, este trabalho, considerando sua proximidade com a cultura Infantil, é bastante adequado para ser promovido junto à criança de zero a seis anos. Entretanto, frequentemente, escrevem-se livros com a finalidade de ensinar conteúdos, doutrinar ou transmitir valores, negligenciando aspectos estéticos que deveriam caracterizar essas narrativas. Esses livros são selecionados pelas docentes da Educação Infantil que promovem situações de aprendizagem coerentes com esses objetivos de ensinar, doutrinar, transmitir valores, e não de formar o leitor de literatura. Outro exemplo seriam práticas pedagógicas que se dedicam majoritariamente a jogos para desenvolver habilidades consideradas importantes para a apropriação do sistema de escrita, sob a alegação de que são práticas lúdicas.

Deste modo, percebe-se uma dificuldade de conciliar práticas adequadas ao universo Infantil que considerem as brincadeiras, o brincar e o ensino da leitura e escrita na perspectiva da criança. Essa dificuldade parece afirmar a ideia de que a alfabetização e o letramento não são temas apropriados para a Educação Infantil.

Embora os professores em geral concordem com atividades de letramento – como leitura de histórias para as crianças, presença de materiais escritos na sala de aula–, muitos acreditam que trabalhar com alfabetização na Educação Infantil significa “queimar” etapas da criança; privar a criança de vivenciar o que é próprio da infância: as brincadeiras, a alegria, o lúdico. Este pensamento, muitas vezes, é fundamentado pela consideração do pedagógico apenas na dimensão instrucional, ou seja, considera-se que a tarefa da escola é transmitir conhecimentos ou ensinar conteúdos ligados às áreas do conhecimento, mesmo aquela destinada às crianças menores de seis anos. Nesta visão, alfabetização se oporia à ludicidade e deveria iniciar-se no Ensino Fundamental.

Para Kramer (2006), são os adultos que fragmentam os conhecimentos e promovem a cisão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, escolhendo o que pode e o que não pode ser trabalhado. Na base dessa polêmica está a ideia de que o acesso ou não da criança à língua

escrita depende da autorização do adulto. Para Baptista (2013), as discussões em torno de poder ou não alfabetizar na Educação Infantil acabaram encobrendo a questão fundamental: o direito da criança de se apropriar da linguagem escrita como forma de inclusão na sociedade. Para essa autora, o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil não se justifica como preparação para o Ensino Fundamental, mas sim como instrumento de interação das crianças com a cultura marcada pela linguagem escrita.

Portanto, é necessário pensar o espaço que recebe as crianças na Educação Infantil, suas formas de participação nesse ambiente e se este lhes propicia aprendizagens significativas, pois o grau da apropriação dependerá das interações sociais relacionadas à leitura e à escrita que a criança terá oportunidade de vivenciar. Embora este grau possa variar de uma criança para outra, como ela está inserida numa cultura grafocêntrica, mesmo que o adulto queira impedir o contato da criança com a leitura e com a escrita, isto não é possível, pois a linguagem escrita é um bem cultural com o qual as crianças acabam interagindo de alguma forma. Deste modo, é importante considerar que ler e escrever são habilidades linguísticas e a apropriação de ambas depende da participação em práticas sociais de leitura e escrita que possibilitem às crianças refletirem sobre a língua, construindo suas hipóteses e se apropriando da leitura e da escrita.

Considerando tudo o que foi exposto até aqui, esta pesquisa pretende analisar como o brincar, as interações, a formação do leitor de literatura, os princípios expressos no Projeto Alfabético se manifestam em uma prática educativa, para contribuir para o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças de cinco anos, em uma instituição de Educação Infantil.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

O processo de reflexão que se constituiu desde as motivações que levaram à construção do objeto de pesquisa a que esse trabalho se propõe até as metodologias para se problematizar a questão central do trabalho levou à opção pela abordagem qualitativa da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, de acordo com abordagem feita por Bogdan&Biklen (1982), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho de campo. Além desta característica, como ressaltam Bogdan&Biklen (1982), fundamentar uma pesquisa de cunho qualitativo implica ter em mente outras quatro características básicas: a descrição, o enfoque no processo, a perspectiva do participante e a análise de dados através do processo indutivo.

Com relação à primeira característica, a partir dos dados coletados nesta pesquisa, predominantemente descritivos, obteve-se um material relevante por meio das observações de situações ou acontecimentos; das transcrições de entrevistas e de depoimentos; do registro feito por fotografias, desenhos e da análise de documentos.

Quanto à característica de focalizar principalmente o processo e não o resultado, buscamos verificar como a questão da pesquisa se manifestava nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, vivenciadas nas salas de atividades, na sala de reunião e nos espaços coletivos da instituição de Educação Infantil pesquisada. A observação da prática docente ajudou a compreender como se dava a organização e o desenvolvimento do trabalho da professora, revelando sua inter-relação com as atitudes e comportamentos das crianças.

A terceira característica da pesquisa qualitativa é a de capturar a "perspectiva dos participantes". Como resalta Bogdan&Biklen (1982), na pesquisa qualitativa, o "significado" que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesse sentido, buscamos estar atentos à maneira com que os informantes encaravam as questões da pesquisa, como os sujeitos interagem entre si, com os diferentes agentes da comunidade escolar e com o meio social.

Considerando que na pesquisa qualitativa interessa muito mais compreender e interpretar os conhecimentos sobre os fenômenos humanos sociais e seus conteúdos do que apenas descrevê-los, todos os sujeitos participantes, seja investigador e investigado, influenciam na construção do conhecimento. Para Minayo (1998, p. 12), aprofundar em um ambiente pesquisado significa aprofundar “no mundo dos significados, das ações e relações humanas”.

Portanto, este estudo partiu de um ponto de vista dos sujeitos, por meio de uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica cultural. Isto significa, entre outros aspectos, que utilizaram referenciais teóricos de base sócio-histórico-cultural capazes de fornecer os meios para compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas um aspecto da condição humana, que é o trabalho docente, e um aspecto desse trabalho que é relacionado à apropriação da linguagem escrita, em classes de crianças de cinco anos.

Nesta perspectiva, Vigotski (1930/2002), em sua teoria social do desenvolvimento, fundamenta a compreensão do sujeito constituído não a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas construído nas relações sociais por meio da linguagem.

Outro autor que fornece fundamentos importantes para a consideração que o encontro dos sujeitos se faz não só no plano individual, mas sobretudo social, um encontro de culturas, de contextos, é Bakhtin (1975/2003). Para este autor, o papel do pesquisador não consiste, pois, em simplesmente descrever e compreender a realidade, mas em construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa.

Assim, a fim de desenvolver este trabalho na perspectiva dos sujeitos, dentre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa: Estudo de caso, Pesquisa-ação, Participante, Etnográfica, Histórica, Descritiva, Fenomenológica, optou-se pelo Estudo de Caso.

O estudo de caso, de acordo com Sturman (1988), é um termo genérico para a pesquisa de um indivíduo, de um grupo ou de um fenômeno. O estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular. Essas características tornam o estudo de caso adequado para esta investigação que pretende estudar como a proposta do Projeto Alfabizar vem sendo apropriada por docentes de uma instituição de Educação Infantil em Lagoa Santa, Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

Desde o ano de 2007, por meio do Projeto Alfalettrar, o município desenvolve uma ação de desenvolvimento profissional para os professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em sua rede de ensino. Buscou-se, por meio de observações das práticas educativas, de entrevistas realizadas com professoras e gestoras e da análise de documentos oficiais, compreender como os pressupostos do Projeto Alfalettrar dialogam com a realidade, em uma escola de Educação Infantil daquele município.

A escolha por se realizar uma pesquisa nestes moldes em Lagoa Santa baseou-se no fato de que o município se propõe a realizar uma atividade diferenciada em relação à alfabetização e ao letramento, que tem início na Educação Infantil e segue orientações formuladas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento do Município de Lagoa Santa.

A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG-COEP, no dia 9 de abril de 2015. O termo de consentimento considerou o projeto de pesquisa apresentado relevante para a área de Educação, por lidar com conhecimentos que são fundamentais para pensar a Educação Infantil, para criar novos caminhos, estratégias, e principalmente para pensar formas mais adequadas de garantir os direitos das crianças à educação. Este termo foi assinado pela coordenadora Telma Campos Medeiros Lorentz.

A solicitação para o desenvolvimento da pesquisa no município de Lagoa Santa foi enviada à Secretária de Educação Daniela Alves da Silva, por meio de uma carta, que manifestou sua concordância, servindo-se do ofício n. 12/2015 (SME).

Para a escolha da instituição de Educação Infantil observaram-se os seguintes critérios: uma instituição que ofertasse o atendimento em creche e pré-escola, que atendesse ao critério de antiguidade e concordasse em realizar a pesquisa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com a professora Silvana, que trabalha na Educação Infantil do município de Lagoa Santa há 35 anos, com a professora regente do Infantil II da instituição pesquisada, a coordenadora pedagógica da instituição, a professora do Núcleo de Alfabetização e Letramento na instituição, a representante da Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa e com a coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento, professora doutora Magda Becker Soares. Os nomes citados nos trechos que remetem às entrevistas foram alterados para garantir o anonimato dos depoentes. Apenas o nome da coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento foi mencionado, considerando a impossibilidade de assegurar esse anonimato, já que se trata de uma pesquisadora renomada, cujo trabalho em Lagoa Santa é amplamente conhecido.

A escolha por este tipo de entrevista se deu por tratar-se de um tipo de entrevista que permite respostas relativamente livres, podendo o pesquisador acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes. De acordo com Lüdke e André (1986), esta técnica de entrevista é a que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional porque apresenta um esquema mais livre, permitindo maior flexibilidade no momento de entrevistar. Por meio deste tipo de entrevista podem-se obter dados para comparar evidências coletadas através de outras fontes, além da obtenção de diferentes olhares sobre o objeto de estudo.

No caso desta pesquisa, as entrevistas buscaram esclarecer alguns questionamentos relacionados ao Núcleo De Alfabetização, ao Projeto Alfabetrar e às práticas docentes, conforme pode ser observado nos Anexos E, F, G, H, I – Roteiros das entrevistas.

Com relação à técnica de observação, no desenvolvimento da pesquisa de campo foram realizados registros das atividades e das situações vivenciadas nas salas de atividades, nos espaços coletivos da instituição, nas salas de reuniões nas quais ocorriam atividades do Núcleo de Alfabetização e Letramento. As observações das práticas pedagógicas foram realizadas em uma classe de Infantil II (crianças de cinco anos). A escolha desse nível de Educação Infantil se deu devido a sua maior proximidade com o Ensino Fundamental, que, em geral, acarreta uma maior exigência em relação à aprendizagem da leitura e da escrita e uma maior intensificação das atividades relacionadas à alfabetização e ao letramento. Essa classe de Infantil II, que contava com 19 crianças, 10 meninas e 9 meninos, foi indicada pela direção da instituição pesquisada.

Por meio da observação puderam ser coletadas informações mais detalhadas, permitindo maior proximidade com os eventos ocorridos no ambiente e aprofundamento acerca do objeto pesquisado.

A observação da prática da professora em sala de atividades e durante as discussões realizadas nas reuniões do Núcleo de Alfabetização e Letramento teve como foco as opções metodológicas, as atividades propostas, as atitudes e os gestos, as interações entre ela e as crianças, as opiniões e ideias emitidas, sem, contudo, buscar um comportamento específico, mas registrar diferentes eventos que evidenciassem e identificassem elementos teóricos e metodológicos, possibilitando-nos estabelecer um diálogo com os princípios e parâmetros produzidos e difundidos pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento.

As observações foram realizadas durante nove dias, no turno da manhã, e um dia no turno da manhã e tarde. Houve registro escrito e fotográfico. Para assegurar que a presença da pesquisadora não prejudicasse demasiadamente a rotina da classe, ela primeiramente se

apresentou às crianças explicando o porquê de sua presença e depois buscou um local mais no fundo da classe. No início, as crianças demonstraram muita empolgação com sua presença, acolhendo-a carinhosamente. Posteriormente, ficaram tranqüilas e trataram com normalidade a presença da pesquisadora na classe.

Apesar da proximidade da pesquisadora com o tema e com as ações do Projeto Alfalettar, procurou manter uma postura de distanciamento e cuidado metodológico, a fim de não prejudicar a análise e a interpretação dos dados obtidos. Dessa forma, as anotações de campo apresentaram aspectos importantes para a compreensão das práticas das professoras e de suas opções metodológicas, considerando os pressupostos defendidos pelo Projeto Alfalettar.

A análise do material coletado foi feita com base nos seguintes aspectos: as concepções de alfabetização e letramento expressas pelas entrevistadas, a relação entre as concepções de alfabetização e letramento e as práticas docentes, a relação entre essas concepções e aquelas contidas no Projeto Alfalettar e, finalmente, a interpretação das concepções expressas e das práticas observadas à luz da revisão teórica e a partir do quadro teórico proposto pela teoria sociocultural e sócio-histórica.

Como referencial, além de autores e pesquisadores da área, foram estudados os documentos oficiais relativos à Educação Infantil.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGOA SANTA

Neste capítulo discutiremos a trajetória da Educação Infantil em Lagoa Santa, município de 52.520 habitantes (dados do IBGE/2010), localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Primeiramente, enfatizaremos aspectos históricos da Educação Infantil, no Brasil. Isto porque a forma como se iniciou o processo de municipalização e ampliação da oferta de matrícula na Educação Infantil deste município está vinculada ao contexto histórico brasileiro e pode ser melhor compreendido a partir desta abordagem histórica.

Assim, iniciamos o capítulo discutindo alguns aspectos relacionados à ampliação do acesso e às mudanças conceituais que caracterizam o atendimento das crianças de zero a seis anos em instituições educativas.

Posteriormente, abordaremos a Educação Infantil em Lagoa Santa. Com relação à abordagem histórica da Educação Infantil neste município, é importante ressaltar que nos deparamos com a dificuldade relacionada à ausência de registros escritos específicos. Para solucionarmos esta questão, buscamos, nas entrevistas, resgatar aspectos que fossem relevantes para traçar esta trajetória. Assim, entrevistamos uma professora que trabalha na Educação Infantil em Lagoa Santa, há 35 anos, a coordenadora da Educação Infantil que trabalha neste município, há 20 anos, a coordenadora do Núcleo de Alfabetização, há oito anos, a professora representante do Núcleo de Alfabetização e Letramento, há 9 anos, e a professora da turma na qual se desenvolveu a pesquisa e que trabalha há 20 anos no município. A partir destes relatos, levantamos informações que julgamos relevantes para esta pesquisa.

3.1 A Educação Infantil no Brasil

Segundo Kuhlmann (2000), as primeiras instituições dedicadas às crianças pequenas no Brasil, fossem elas destinadas a crianças das camadas abastadas ou de famílias com poucos recursos financeiros, possuíam um projeto educacional. Contudo, o autor destaca que este projeto dependia da classe social. Para as crianças das classes populares, concepção

formulada no início do século XX, previa-se um atendimento sem grandes investimentos financeiros. Configurou-se, assim, para as crianças das classes mais pobres, uma educação assistencialista que promovia, de acordo com Kuhlmann (2000), uma pedagogia da submissão, para a qual o atendimento à criança era entendido como uma dádiva, e não como um direito. A atenção à criança era vista como uma estratégia para reduzir conflitos sociais ocasionados pelas precárias condições de vida.

Essa concepção assistencialista predominou no atendimento oferecido pelas instituições de Educação Infantil, relacionando-o à ideia de proteção, higiene e saúde. O atendimento era realizado por órgãos do governo, vinculados à Saúde ou à Assistência Social ou, em menos proporção, por empresas que se propunham a atender os filhos das trabalhadoras e o faziam desde o berçário, como em São Paulo, em 1920. Kramer (2006) esclarece que a criação destas instituições foi constante, contudo, Saúde, Assistência e Educação não se articularam ao longo da história, e nenhuma destas esferas considerou-se responsável efetivamente pelo atendimento à criança.

Além da diferença do atendimento de acordo com a classe social, Kuhlmann (2000) ressalta que houve direcionamentos diferentes também para o atendimento segundo a idade das crianças. Para aquelas de zero a três anos de idade, o atendimento vinculava-se aos órgãos de Saúde e de Assistência, cujas instituições eram denominadas creches. O atendimento das crianças de quatro a seis anos estava ligado ao sistema educacional, sendo as crianças atendidas nos Jardins de Infância, inspirados pela pedagogia de Fröebel¹. Estes atendimentos cresceram de forma lenta, tiveram nomenclaturas diferentes (creche, maternal, jardim de infância, pré-escola) e aos poucos se modificaram. Na trajetória histórica da Educação

¹Friedrich Wilhelm August Fröebel, nascido em 21 de abril de 1782, foi um pedagogo alemão que fundou o primeiro jardim de infância.

Fröebel ressalta a importância do exercício da cooperação e da ajuda mútua na prática educativa com crianças; atividades impulsivas e instintivas como fontes primárias das atividades educativas e a valorização das atividades espontâneas – jogos, dramatizações e movimentos livres como base da ação educativa. Para este teórico, a Educação Infantil não visa à produção de conhecimento, mas à promoção do desenvolvimento. Nesta perspectiva, a criança deve inserir na vida que a rodeia no presente contrapondo-se à ideia de educação como preparação para um estado futuro e a ideia de que a vida em que a criança deve ser inserida é a vida do adulto. Assim, são extremamente importantes as atividades individuais que aproximam a criança de situações e ocupações típicas da sociedade em que está inserida e da qual deve participar com sua criatividade e produção.

Infantil, no Brasil, é possível constatar que esta lentidão no processo de expansão persistiu até meados dos anos 70, quando, tendo como contexto histórico o Regime Militar, a Educação Infantil brasileira passa a vivenciar profundas transformações.

Naquele momento, o governo brasileiro não podia mais desconsiderar a camada mais pobre frente ao desenvolvimento que o país passava a vivenciar com o Milagre Econômico. O fracasso escolar das crianças oriundas das camadas populares no Primeiro Grau não seria condizente com o desenvolvimento do país.

Para sanar as questões relacionadas a este fracasso, atribuindo supostamente às “deficiências” de origem cultural e à “inexperiência” das crianças, seria preciso criar estratégias e políticas compensatórias, desde os primeiros anos de escolarização, acreditando que assim ocorreria uma democratização do ensino. Essa política ficou conhecida como Educação Compensatória (KRAMER,1982)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) influenciavam nas políticas sociais dos países pobres, exigindo que essas fossem de baixo custo.

O Unicef, inicialmente, envolveu-se em projetos educacionais e, posteriormente, passou a se ocupar da criança como um todo voltando sua atenção para a educação pré-escolar. Em 1965, este órgão promoveu a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, já trazendo a ideia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade, que influenciou a elaboração do Plano de Assistência do Pré-escolar, do Departamento Nacional da Criança – DNCr – de 1967.

As orientações que guiaram as propostas de pré-escola de massa, elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – formuladas durante a década de 70 e 80, encontram-se nesse Plano de Assistência do Pré-escolar. Trata-se de uma política de assistência ao pré-escolar que não possuía recursos orçamentários específicos e se apoiava no trabalho voluntário, na cessão de espaços, baseando-se na participação comunitária.

É sob esta influência que a educação da criança pequena começa a receber a atenção do poder público. Ações, programas e projetos que marcaram o processo de expansão da pré-

escola indicam, de acordo com Rosemberg (1992), a opção dos órgãos governamentais por programas de cunho compensatório e de massas. Assim, em 1974, há a publicação do parecer n. 2.018/74, do Conselho Federal de Educação (CFE); a criação, em 1978, do Serviço de Educação Pré-escolar (Sepre) subordinado ao MEC, transformado, no ano seguinte, em Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (Coepre); a publicação do Programa Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva, em 1975; a realização do Primeiro Encontro de Coordenadores de Educação Pré-Escolar, em Brasília, nesse mesmo ano, e a implantação do projeto Casulo, em 1977, pela Legião Brasileira de Assistência – LBA.

A proposta do MEC de 1975 tornou-se o modelo nacional de atenção ao pré-escolar até a Nova República, inspirando, por meio dos ideais difundidos, a criação do projeto Casulo, primeiro programa brasileiro de Educação Infantil de massa desenvolvido pela LBA.

Apesar de ter formulado um programa nacional de educação pré-escolar de massa, não foi o MEC que conseguiu implantá-lo na década de 70, mas sim a LBA, através do Projeto Casulo. Lançado em 1977 o projeto rapidamente se expandiu, ultrapassando a meta prefixada de atender 70 mil crianças no ano de implantação. Apesar de autodenominar-se Creche Casulo, o modelo mais se aproxima da pré-escola, pois oferece vagas predominantemente em meio período (quatro horas), principalmente para crianças a partir dos 4 anos. Atuando de forma indireta, repassando recursos a instituições privadas e prefeituras, a LBA conseguiu implantar um programa nacional antes do MEC. (ROSEMBERG, 1992, p. 26)

Este projeto fazia parte das estratégias de combate à pobreza que era vista como uma ameaça à integração nacional. Iniciou-se em 1977 e tornou-se, em 1981, o principal projeto da LBA. Era realizado com recursos das comunidades, em espaços ociosos e com pessoas sem formação específica e atuavam em condições precárias. A LBA atuava de forma indireta, passando recursos para instituições privadas e prefeituras. Contudo, eram poucos recursos, que cada vez mais tinham que ser divididos para o atendimento de um número maior de crianças.

A partir dos anos 80, muitas críticas eram feitas a esse modelo, que considerava a educação pré-escolar como solução para os problemas das crianças pobres e, portanto, como estratégia para recuperar déficits cognitivos, afetivos e sociais. Estas críticas direcionavam-se para o fato de que estes programas, com esta perspectiva, em vez de beneficiarem as crianças pobres, estavam marginalizando-as e discriminando-as. As várias manifestações isoladas foram ganhando força até se tornarem expressão dos movimentos sociais, como, por exemplo, o Movimento de Luta por Creches – MLPC–, criado oficialmente em 1979. Tratava-se de um movimento social composto por grupos políticos que se opunham à Ditadura Militar. As

reivindicações incorporadas pelo MLPC, de acordo com Kulhmann (2000), faziam parte do processo de redemocratização do Brasil.

Para responder a estas críticas houve alterações das propostas do MEC por meio do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, 1981, que estabelecia as diretrizes, prioridades, metas, estratégias e um plano de ação voltado para as crianças em idade pré-escolar. De acordo com essas diretrizes, a função da pré-escola não seria preparar para a escolarização posterior, mas sim possibilitar o desenvolvimento global e harmônico da criança, respeitando suas características físicas e biológicas, de acordo com sua idade, cultura e comunidade. Isto ajudaria a superar os problemas da falta de recursos da família, contribuindo para que as crianças apresentassem melhor resultado na escola. Várias críticas foram feitas ao Programa Nacional de Educação Pré-escolar. A função compensatória era substituída por uma função de “curar males sociais”, deixando de fora a discussão do que seria uma educação capaz de contribuir de fato para o processo educativo da criança.

Somente na década de 80, o MEC passa a ter ações mais incisivas na educação pré-escolar. Em 1981, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituição voltada para alfabetização e educação continuada de adolescentes e adultos, passou a integrar o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. O Programa Nacional de Educação Pré-escolar do Mobral expandiu-se, tornando-se responsável, em 1982, por 50% do atendimento pré-escolar na rede pública. Após sua extinção, em 1985, o programa foi transferido para a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC. Dois anos depois, para a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), que manteve as metas estabelecendo convênios com as prefeituras para continuar o atendimento.

Além desse programa, outros foram considerados importantes para a década de 1980: O Programa de Capacitação de Professoras de Educação Pré-escolar (Proepre), o programa Zero a Seis, o Primeiro Mundo, produzido pela fundação Roberto Marinho em convênio com o MEC, que abordava assuntos de cuidados e a educação da criança; o programa Primeiro a Criança, em 1986, que era restrito à assistência e à alimentação, sob a responsabilidade da LBA.

A educação de zero a seis anos começou a ser reconhecida e ampliada. Alguns fatores impulsionaram a crescente demanda da população pelo atendimento educacional da criança pequena como:– mudanças no modelo econômico brasileiro que demandava mão de

obra qualificada;– a busca da creche e pré-escola pelos pais como uma alternativa para minimizar a carência de alimentação surgida pela crise de desemprego;– o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho;– o reconhecimento pela sociedade da importância das primeiras experiências para o desenvolvimento da criança; e a colaboração de estudos científicos de várias áreas do conhecimento, mostrando que as crianças, nos primeiros anos de vida, passam por processo rico de crescimento cognitivo e emocional.

Por outro lado, os movimentos socialistas e feministas, na segunda metade da década de 70 e início da década de 80, impulsionavam a maior inserção de mulheres no mercado de trabalho, trazendo, cada vez mais, a necessidade de equipamentos que atendessem seus filhos. Surgia, deste modo, uma outra dimensão para a necessidade da educação, que se vinculava à forma de garantir às mães o direito ao trabalho. “A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla” (KUHLMANN, 2000, p.11).

Outro fator importante é que a incorporação das mulheres da classe média ao setor trabalhista fez com que também passassem a demandar as instituições educacionais para os seus filhos. Consequentemente, a visão de atendimento educacional deixava de ser exclusividade para as classes pobres, dando lugar a novas formas de pensar a Educação Infantil.

Ao longo dos anos seguintes, os discursos sobre a necessidade de instituições educacionais que atendessem às crianças pequenas se diversificaram. A luta deixou de ser exclusivamente das mães que precisavam trabalhar, passando a ser uma luta pelo direito da criança de zero a seis anos a uma educação de qualidade.

Em resposta às reivindicações dos movimentos sociais e à crescente necessidade de atender aos direitos das crianças, ressaltados por intelectuais e militantes, a educação de zero a seis anos, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, passa a assumir um caráter educacional para todos, independente de sua classe social.

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. (POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2005, p.9)

Os direitos atribuídos às crianças pela Constituição Federal de 1988 vão ser reafirmados pouco depois pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e, alguns anos mais tarde, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (LDB/9394/96), que atribuiu à Educação Infantil o status de primeira etapa da educação básica. Este foi outro momento bastante significativo para a superação do caráter de atendimento assistencialista ou compensatório para as crianças de zero a seis anos e a afirmação da ideia de Educação como um direito para todas elas. A Educação Infantil passou a ser vista como essencial para atender às especificidades do desenvolvimento das crianças, reforçando o caráter educacional. Tal concepção, embora não tenha se materializado em todo contexto social brasileiro de forma a superar completamente a visão assistencialista na educação destinada às camadas populares, trouxe avanços significativos com a incorporação da Educação Infantil ao Sistema Educacional.

A partir dessas mudanças consagradas na legislação, novas demandas tornaram-se evidentes, dentre as quais Kramer (2006) aponta: a formulação de políticas de formação de profissionais, as orientações curriculares, a definição de critérios de qualidade, a discussão sobre a concepção de infância e de direito da criança, a ampliação da oferta com qualidade, o debate sobre o financiamento com a inclusão das creches e pré-escolas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a articulação de políticas de Educação Infantil com políticas sociais, as formas de estruturação da Educação Infantil no âmbito da educação básica e sua articulação com o Ensino Fundamental, a organização escolar e da Educação Infantil em diferentes contextos municipais e diferentes formas de avaliações.

O conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana fazem parte da Educação entendida como prática social. Sendo a criança sujeito da história e da cultura, ela tem direito de se inserir nesta prática e vivenciar os bens que nela estão incluídos, de forma completa, sem fragmentações. Considerar a criança a partir desta perspectiva significa proporcionar-lhe participar da experiência cultural que, para Kramer (2006), é o que articula a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Uma das formas de proporcionar esta participação é garantir às crianças o direito de apropriar-se da linguagem escrita como um bem cultural. Como ressalta Baptista (2013a), publicações acadêmicas (Kramer, 2010; Baptista, 2010; Brandão e Rosa, 2010; Baptista, 2011) vêm discutindo a temática da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, no contexto atual, no qual a Educação Infantil parece assumir um papel de

destaque no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita. Esse assunto é tema desta pesquisa.

3.2 A Educação Infantil em Lagoa Santa

A partir dos anos 70, o município de Lagoa Santa começa, de forma lenta, a vivenciar transformações no atendimento das crianças pequenas, em instituições públicas municipais, que se vinculam ao contexto histórico brasileiro.

O Pré-Escolar Antônio de Castro Figueiredo, criado pela Lei Municipal n. 3 de 28 de dezembro de 1972, registrado na Secretaria Estadual de Educação, em 20 de junho de 1977, dedicava-se exclusivamente ao atendimento das crianças de quatro a seis anos.²

Nos anos 70, o atendimento às crianças da pré-escola, em Lagoa Santa, era muito restrito e as instituições públicas se direcionavam às crianças de classes mais carentes, enquanto as escolas da rede particular se voltavam para as famílias com melhores condições financeiras.

Segundo entrevista concedida pela professora Silvana³, a primeira instituição municipal de Educação Infantil em Lagoa Santa, Pré-Escolar Antônio de Castro Figueiredo, iniciou o atendimento na casa dos seus avôs. A professora Silvana ingressou nessa escola em 1980 e atua, até os dias de hoje, na mesma instituição como professora da turma de Maternal (crianças de três anos de idade). De acordo com seu depoimento, a instituição mudou várias vezes de endereço até ter seu prédio próprio construído. O funcionamento da Educação

²Quando surgiu essa primeira instituição municipal de Educação Infantil, já havia duas escolas dedicadas ao atendimento das crianças de quatro a seis anos. Uma da rede particular de ensino e a outra da rede Estadual. Esta última foi criada no ano de 1963, Escola Combinada Infantil, que atendia crianças na faixa etária de cinco a seis anos. Esta escola funcionou, do período de sua criação até 1º de abril de 1973, em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Lagoa Santa, situado na Av. Getúlio Vargas, 352. Após esta data, a escola se instalou em um prédio anexo à Escola Estadual Dr. Lund, com o nome de Escola Estadual de Lagoa Santa Pré-escolar. Em 07 de março de 1996 a Escola Estadual de Lagoa Santa, Pré-escolar foi municipalizada de acordo com a Resolução nº 7852/96 – MG – e em 31/05/96 pela Lei Municipal n. 1.193/96, passando a denominar-se Escola Municipal de Lagoa Santa. Em 11 de novembro de 1996, por meio da Lei Municipal n. 1.333/96, a escola passou a denominar-se Escola Municipal Dona Santinha – Pré-escolar. Em 2005, o funcionamento do Ensino Fundamental foi autorizado na Escola Municipal Dona Santinha e o pré-escolar deixou de existir nessa instituição.

³Optamos utilizar um nome fictício para manter o anonimato das pessoas entrevistadas.

Infantil em casas alugadas era um dos fatores que contribuía para um atendimento de baixa qualidade, pois os ambientes não eram adequados, com espaços restritos interna e externamente.

As condições precárias de funcionamento da escola como a falta de estrutura física adequada, carência de materiais pedagógicos, de brinquedos, falta de professoras⁴ formadas para o exercício da profissão levavam os funcionários a trabalharem de forma improvisada. Segundo seu depoimento, algumas professoras eram formadas pelo curso Normal, mas outras não tinham nenhuma formação e atuavam com as crianças de acordo com o que consideravam mais adequado. Apesar da ausência de propósitos claros acerca do projeto educacional, existia uma preocupação com o processo de alfabetização das crianças. Uma visão propedêutica do pré-escolar para o Ensino Fundamental. Algumas das crianças chegavam a sair da Educação Infantil reconhecendo o alfabeto e as sílabas ou até mesmo já lendo. De acordo com o depoimento da professora Silvana, era comum a prática de contar histórias, mas, como não havia acervo literário, eram contadas muitas vezes a partir da memória de cada professora que resgatava histórias que já haviam sido contadas pelos seus pais ou avós. As cantigas de roda também eram frequentes, além de atividades que levavam ao conhecimento do alfabeto e de sílabas. De acordo com a entrevistada as professoras inventavam músicas para trabalharem o reconhecimento do alfabeto. As professoras não tinham orientação pedagógica e a maioria não fazia planejamento, pois este só era cobrado algumas vezes no ano, quando algum representante da Secretaria de Educação solicitava.

Sem orientações ou acompanhamento pedagógico, as professoras se sentiam livres para criar suas estratégias, elaborar seus próprios materiais e organizar seu trabalho de acordo com o que acreditavam ser o mais adequado. Como não havia metas específicas a serem atingidas ou projetos a serem desenvolvidos, as professoras organizavam seu trabalho tendo como eixo temático as datas cívicas.

Os improvisos eram constantes. Durante o intervalo as crianças brincavam de subir e descer nos pés de manga e abacate, que tinham nos quintais das casas onde funcionava a instituição de Educação Infantil. Às vezes, funcionários penduravam gangorras feitas de cordas e pneus velhos para as crianças brincarem. Restos de toquinhos de madeira doados por

⁴Optei manter o termo no genérico feminino considerando que a maioria das profissionais que atuam na Educação Infantil em Lagoa Santa é mulher

uma fábrica de móveis também eram utilizados pelas crianças que brincavam de empilhar ou de montá-los. As crianças brincavam de roda, esconde-esconde, de correr, pular corda, ou seja, brincadeiras que instigavam sua imaginação e seu movimento.

Em 1976, foi inaugurada outra escola com atendimento à pré-escola com o nome de Escola Municipal Odete Valadares. Já nos anos 80, foram inauguradas a Escola Municipal Dona Marucas (1984), Creche Nossa Senhora de Belém (em 1986) e a Escola Municipal Messias Pinto Alves (em 1987). Nos anos 90, a Escola Municipal Dona Naná foi criada, de acordo com a Lei n.1.172/94, revogando a Lei n.1.060, de 14/07/1993, que a oficializou “Escola Pituchinha”, dando-lhe nova denominação. Também foram inauguradas a Escola Dona Maria Augusta (em 1995), a Escola Municipal Nilza Vieira (em 1994) e, em 1998, a Escola Estadual Professor Melo Teixeira, que teve sua fundação em 1964, com atendimento para o Ensino Fundamental e iniciou o atendimento pré-escolar em 1984, foi municipalizada.

Em 1995 foi aprovada a criação da Escola Dona Aramita e, em 1996, a Escola Estadual Coronel Pedro Vieira de Freitas, inaugurada em 19 de junho de 1969, foi municipalizada pelo prefeito Sr. Antônio Carlos Fagundes, de acordo com a Lei n. 1.193 de 31/05/95.

Estas mudanças coincidem com o quadro histórico e político da época, que, como vimos acima, passa a reconhecer os direitos atribuídos às crianças por meio da Constituição Federal de 1988, e que, nos anos seguintes, vão sendo reafirmados de várias formas, pelas leis complementares e outros por instrumentos legais e normativos.

Com relação ao atendimento das crianças entre zero e três anos, teve seu início em 1986, na creche Nossa Senhora de Belém, com crianças a partir de dois anos de idade até os seis anos de idade, filhas de famílias com poucos recursos financeiros.

De acordo com os dados do Inep, o número de matrículas em creches públicas em Lagoa Santa, em 2001, era de 52 (cinquenta e duas) crianças. Esse número foi alterado somente no ano de 2004, passando para 80 (oitenta) matrículas, tornando-se mais expressivo em 2007, com 605 (seiscentos e cinco) crianças matriculadas, o que representou um aumento de cerca de 656% (seiscentos e cinquenta e seis) por cento em relação ao ano de 2004.

De 2007 para 2008, a alteração no número de matrículas teve um aumento bem inferior ao que se observou no período anterior: cerca de 4,9% (quatro vírgula nove por

cento), passando para 635 (seiscentas e trinta e cinco) matrículas. Em 2009, houve uma queda no número de matrículas de cerca de 13,7 % (treze vírgula sete por cento), totalizando, nesse ano, 548 (quinhentas e quarenta e oito) matrículas. No ano seguinte, pode-se observar novamente o crescimento de cerca de 14% (quatorze por cento) no número de matrículas, elevando para 632 (seiscentos e trinta e duas) matrículas. No ano de 2012, foi inaugurado o Centro de Educação Infantil Maria dos Anjos, por meio do programa Proinfância⁵, primeira instituição do município de Lagoa Santa a atender crianças a partir de quatro meses até cinco anos de idade. Nesse ano, o total de matrículas em creche, no município de Lagoa Santa, chegou a 748 (setecentos e quarenta e oito) matrículas.

No ano seguinte, em 2014, mais duas instituições foram inauguradas com atendimento de crianças de zero a três anos: o Centro de Educação Infantil Alaíde Lisboa de Oliveira e o Centro de Educação Infantil Padre Libério. Contudo, houve uma queda de 3,9 % (três vírgula nove por cento) no número de matrículas em relação ao ano de 2013.

Em 2014, o total de matrículas de crianças, na creche, entre zero e três anos, totalizava 739 (setecentos e trinta e nove). Deste modo, podemos constatar que de 2001 a 2014 houve um aumento no número de matrícula em torno de 1.420% (hum mil quatrocentos e vinte por cento).

A seguir, na tabela 1, podemos observar a variação no número de crianças matriculadas na creche do Município de Lagoa Santa, entre os anos de 2001 e 2014.⁶

⁵Proinfância é um programa do Governo Federal de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil. O objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária.

⁶Os dados apresentados são a partir de 2001, porque os dados anteriores a esta data não estavam disponíveis no site do INEP.

Tabela 1: Número de matrículas de crianças em creches privadas e públicas municipais de Lagoa Santa entre os anos 2001 e 2014

Dependência	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Administrativa														
Municipal	52	52	52	80	122	215	605	660	635	548	632	748	769	739
Privado	72	87	100	72	116	105	85	208	172	105	235	203	227	254
Total	124	139	152	152	238	320	690	868	807	653	867	951	996	993

Elaborada pela autora

Fontes: (1)Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP –, Censo Educacional 2001a 2014.

Com os números de matrículas apresentados, podemos constatar que, no caso das creches, houve crescimento tanto na rede municipal quanto na rede particular. Contudo, o número de atendimento privado era muito maior, em 2001, e foi superado nos anos seguintes, em muito, pelo atendimento na rede pública. Em 2001, o número de matrículas na rede particular estava cerca de 38% (trinta e oito por cento) acima do número de matrículas da rede pública. Em 2004, há uma alteração nesse atendimento e a rede pública começa a superar o número de matrículas com relação à rede particular. Nesse ano, o número de matrículas na rede particular sofreu uma queda de cerca de 28% (vinte e oito por cento) em relação ao ano anterior, enquanto a rede pública havia aumentado o número de matrículas em 53% (cinquenta e três por cento), passando a superar o número de matrículas da rede particular em 11% (onze por cento). Nos anos seguintes podemos verificar que nas duas redes houve aumento e declínio no número de matrículas, contudo, a rede pública continuou superando o número de matrículas em relação à rede particular. Em 2007, a rede pública chegou a ter um percentual de 711% (setecentos e onze por cento) de matrículas a mais do que a rede particular. Nos anos seguintes, essa diferença no número de matrículas de uma rede em relação à outra foi reduzida, mas a rede pública continuou superando a rede particular com relação a estes números. Em 2014, a rede pública estava com 739 (setecentos e trinta e nove) matrículas; cerca de 1.321% (hum mil trezentos e vinte e um por cento) a mais em relação ao ano de 2001. Neste mesmo ano, a rede particular estava com 254 matrículas; cerca de 252% (duzentos e cinquenta e dois por cento) em relação ao ano de 2001. Deste modo, o número de matrículas da rede pública continuou superando o número de matrículas da particular, totalizando 190% (cento e noventa por cento) de matrículas a mais no ano de 2014.

Com relação ao número de matrículas na rede pública pré-escolar, este sempre foi expressivamente superior ao número de crianças matriculadas na rede particular. Atualmente, a rede pública representa 81 % (oitenta e um por cento) do total de crianças atendidas.

A seguir, na tabela 2, podemos observar a variação no número de crianças matriculadas na pré-escola do Município de Lagoa Santa, entre os anos de 1999 e 2014.

Tabela 2: Número de matrículas de crianças em pré-escolas privadas e públicas municipais de Lagoa Santa, entre 1999 e 2014

Dependência	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Administrativa														
Municipal	1416	1532	1709	1693	1698	1202	1257	1248	1205	1194	1229	1118	1070	1118
Privado	199	179	157	164	220	190	298	236	121	174	139	188	271	208
Total	1615	1711	1866	1857	1918	1392	1555	1484	1326	1368	1368	1306	1341	1326

Elaborada pela autora.

Fontes: (1)Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, Censo Educacional 1999 a 2012.

Dependência	2013	2014												
Administrativa														
Municipal	1171	1220												
Privado	287	278												
Total	1458	1498												

Elaborada pela autora.

Fontes: (1)Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, Censo Educacional 2013 a 2014.

Em 1999 havia 1.416 matrículas na pré-escola. Este número foi ampliado nos anos seguintes, chegando a 1.693 matrículas em 2003.

Em 2004 houve uma redução de 496 vagas na pré-escola; cerca de 29% (vinte nove por cento) a menos de matrículas. Esta redução pode ser explicada pelo fato de que no ano de 2004 as crianças que haviam completado 6 anos não foram matriculadas na Educação Infantil,

e sim no Ensino Fundamental, que, a partir deste ano, no município, passou a ter a duração de nove anos, antecedendo a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a LDB e ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, tornando obrigatório o ingresso das crianças de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. No ano de 2007 para 2008, o número de matrículas na rede particular aumentou 43% (quarenta e três por cento) e nos anos de 2010 para 2011, 44% (quarenta e quatro por cento). Deste modo, percebe-se um crescimento grande no número de matrículas na rede privada, enquanto na rede pública, nesse mesmo período, observa-se uma queda. O número de matrículas na pré-escola na rede pública em 2014 em relação a 1999 reduziu em 13% (treze por cento), enquanto na rede particular aumentou em 39% (trinta e nove por cento).

Outro fator importante que podemos destacar é que o atendimento em creche cresceu significativamente, de tal forma que quase se equipara ao atendimento na pré-escola. Na rede pública, em 2001, eram 52 (cinquenta e duas) matrículas na creche e no mesmo ano eram 1.416 (hum mil quatrocentos e dezesseis) na pré-escola, ou seja, o número de matrículas na pré-escola superava 2.623% (dois mil seiscentos e vinte e três por cento) a mais. Em 2014, eram 739 (setecentos e trinta e nove) matrículas na creche municipal e 1.220 (hum mil duzentos e vinte) na pré-escola, ou seja, nesse ano, o número de matrículas na pré-escola superava ao da creche em 65% (sessenta e cinco por cento).

Atualmente o município de Lagoa Santa possui 17 (dezessete) instituições de Educação Infantil da sua rede própria (instituições públicas municipais), totalizando cerca de 2.246 crianças matriculadas, em creches e pré-escolas mantidas pelo poder público municipal. Das 17 unidades de Educação Infantil, seis atendem às crianças em tempo integral. Destas, uma presta atendimento às crianças de quatro meses aos cinco anos de idade, duas às crianças de quatro meses a três anos, outras três as crianças de dois a cinco anos de idade e uma atende às crianças de três aos cinco anos de idade. Com atendimento em tempo parcial, há duas unidades de Educação Infantil que atendem às crianças de dois anos aos cinco anos. Além dessas unidades, há 10 instituições com atendimento a partir da Educação Infantil às series iniciais do Ensino Fundamental. Estes dados podem ser melhores visualizados nas tabelas apresentadas a seguir.

Tabela 3: Instituições de Educação Infantil de Lagoa Santa conforme data de inauguração, faixa etária e número de crianças atendidas em 2015

NOME DA INSTITUIÇÃO	DATA DE INAUGURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA ATENDIDA	NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS
Pré-escolar Antônio de Castro Figueiredo	28 de dezembro de 1972	2 a 5 anos de idade	325
Creche Nossa Senhora de Belém	17 de dezembro de 1986	3 a 5 anos de idade	101
Creche Dona Naná	14 de julho de 1993	2 a 5 anos de idade	307
Creche Menino de Jesus	17 de dezembro de 2001	2 a 5 anos de idade	142
Centro de Educação Infantil Maria dos Anjos	19 de setembro de 2012	0 a 5 anos de idade	104
Centro de Educação Infantil Alaíde Lisboa de Oliveira	17 de julho de 2014	0 a 3 anos de idade	74
Centro de Educação Infantil Padre Libério	17 de julho de 2014	0 a 3 anos de idade	77

Elaborada pela autora.

Fonte: histórico das escolas municipais de Lagoa Santa e entrevista.

Tabela 4: Instituições que atendem crianças a partir da Educação Infantil de Lagoa Santa, conforme data de inauguração, faixa etária e número de crianças atendidas em 2015

NOME DA INSTITUIÇÃO	DATA DE INAUGURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA ATENDIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS.
E.M. Odete Valadares	26 de outubro de 1976	2 a 5 anos	33
E.M. Dona Marucas	12 de setembro de 1984	3 a 5 anos	121
E.M. Messias Pinto Alves	29 de julho de 1987	1 a 5 anos	213
E. M. Nilza Vieira	15 de dezembro de 1994	3 a 5 anos	67
E.M. Dona Maria Augusta	07 de dezembro de 1995	3 a 5 anos	48
E.M. Dona Aramita	14 de dezembro de 1995	3 a 5 anos	65
E. M. Cel. Pedro	Inaugurada em 19 de junho de 1969; foi municipalizada em 07 de março de 1996	3 a 5 anos	78
E.M. Professor Melo Teixeira	26 de outubro de 1964 Municipalizada em 1998	2 a 5 anos	110
E.M. Professora Claudormira	06 de fevereiro de 2006	2 a 5 anos	234
E.M. Alberto Santos Dumont	1º de Fevereiro de 2011	3 a 5 anos	147

Elaborada pela autora

Fonte: histórico das escolas municipais de Lagoa Santa e entrevista concedida pela coordenadora de Educação Infantil do município de Lagoa Santa.

Tabela 5: Número de matrículas por turma na Educação Infantil em 2015

TURMA	IDADE	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM	NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS
Berçário	4 meses a 1 ano	3	47
Maternal I	1 ano a 2 anos	4	77
Maternal II	2 anos a 3 anos	10	232
Maternal III	3 anos a 4 anos	17	605
Infantil I	4 anos a 5 anos	15	612
Infantil II	5 anos a 6 anos	15	673

Elaborada pela autora

Fonte: histórico das escolas municipais de Lagoa Santa e entrevista concedida pela coordenadora de Educação Infantil do município de Lagoa Santa.

Tabela 6: Número de instituições de Educação Infantil, públicas municipais, segundo tipo de oferta, em Lagoa Santa, em 2015

CLASSE	PARCIAL	INTEGRAL
Creche (4 meses aos 3 anos de idade)	-	2
Creche e pré-escola (4 meses aos 5 anos de idade)	-	1
Creche e pré-escola (2 anos aos 5 anos de idade)	2	2
Turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental	10	-

Elaborada pela autora

Fonte: histórico das escolas municipais de Lagoa Santa e entrevista concedida pela coordenadora de Educação Infantil do município de Lagoa Santa.

Não há um padrão de qualidade definido com relação às estruturas físicas. O que se pode observar e que é constatado pelo próprio documento da Secretaria de Educação (Lagoa Santa, 2014) que trata a característica da Educação Infantil é que estas unidades diferenciam uma das outras. Segundo este documento, há a busca de recursos para propiciar, dentro do contexto e da realidade do município, um atendimento de qualidade, pois a cidade está em ascensão quanto à preocupação voltada para a Educação Infantil.

A proporção adulto/criança recomendada por turma, de acordo com o documento Caracterização da Educação Infantil (LAGOA SANTA,2014) até 2015, na rede de ensino estava dividida da seguinte forma: Na unidade de Educação Infantil pertencente ao Proinfância no Berçário (crianças de seis meses a onze meses), 8 crianças para duas professoras, Maternal I (crianças de um ano a dois anos de idade), 8 crianças para duas professoras; Maternal II (crianças de dois anos a três anos de idade), 16 crianças para uma professora e uma agente de serviços escolares, no Maternal III (crianças de três anos a quatro anos de idade), 16 crianças para uma professora e uma agente de serviços escolares; Infantil I (crianças de quatro a cinco anos de idade) e Infantil II (crianças entre cinco a seis anos de idade), 24 crianças para uma professora e mais uma agente de serviços escolares para cada uma.

Nas demais unidades da rede municipal, fixava-se no Berçário 8 crianças para uma professora, 16 crianças para uma professora no Maternal I, mais uma agente de serviços escolares, 18 alunos para uma professora em turmas de Maternal II e III mais uma agente de serviços escolares, e 20 a 25 alunos em turmas de Infantil I e II, tendo como auxílio uma agente de serviços escolares em cada duas turmas. Essa profissional é admitida por concurso ou contrato e possui como exigência para atuação desta função o ensino médio. Contudo, esta organização nem sempre é seguida. Há uma grande demanda de atendimento na Educação Infantil, especialmente na faixa etária de zero a três anos de idade, o que faz elevar o número de atendimento principalmente do Berçário ao Maternal III. Assim, para o ano de 2016, está prevista uma alteração nessa organização, como se observa na tabela 8.

A seguir as tabelas 7 e 8 com esses dados:

Tabela 7: Relação criança/adulto por turma, na instituição do Proinfância e nas demais instituições de Educação Infantil de Lagoa Santa em 2015

CLASSE	Demais instituições		Proinfância	
	Número de crianças	Número de professoras	Número de crianças	Número de professoras
Berçário (crianças de 4 meses a 11 meses)	8	1	08	2
Maternal I	16	1	8	2
Maternal II	18	1	16	1
Maternal III	18	1	16	1
Infantil I e II	20 a 25	1	20 a 24	1

Elaborada pela autora

Fonte: documento Caracterização da Educação Infantil (LAGOA SANTA,2014).

Tabela 8: Relação criança/adulto por turma em todas as instituições de Educação Infantil a partir do ano de 2016

CLASSE	Número de crianças	Número de professoras
Berçário (crianças de 4 meses a 11 meses)	8	1
Maternal I	16	1
Maternal II	20	1
Maternal III	25	1
Infantil I e II	25	1

Elaborada pela autora

Fonte: Orientações para organização e distribuição de turmas- Secretária Municipal de Lagoa Santa/Janeiro de 2016.

O critério inicial para matrícula das crianças nas unidades de Educação Infantil é o critério por zoneamento⁷. Em seguida, é analisado o limite de vagas. Devido à alta demanda, no caso de crianças de até três anos, ocorre o sorteio entre os inscritos. Segundo o documento Caracterização da Educação Infantil (LAGOA SANTA, 2014), há planejamentos e estudos para a expansão da política de atendimento, mas a demanda é muito extensa e há uma preocupação em proporcionar melhor infraestrutura às instituições escolares já existentes, com reformas e ampliações de espaços.

As professoras que atuam na Educação Infantil, em sua grande maioria, são admitidas por concurso público. Sua formação mínima é o magistério, mas boa parte das professoras já possui curso normal superior ou Pedagogia. A carga horária da professora A, professora que atua na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, corresponde a 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo 20 horas de regência e 4 horas de atividades extraclases, isto é, atividades destinadas ao planejamento e à avaliação do trabalho didático, reuniões pedagógicas, articulação com a proposta pedagógica adotada na rede.

Apesar da lei do Piso (Lei n. 11.738/2008) prever que a jornada do magistério respeite a proporção máxima "de um terço da jornada destinado a atribuições sem os alunos", no caso de Lagoa Santa essa realidade ainda não faz parte do contexto da professora. Porém, de acordo com a coordenadora de Educação Infantil, já está em estudo a forma de adequar esse tempo ao planejamento, aliviando assim a sobrecarga de serviço fora da escola.

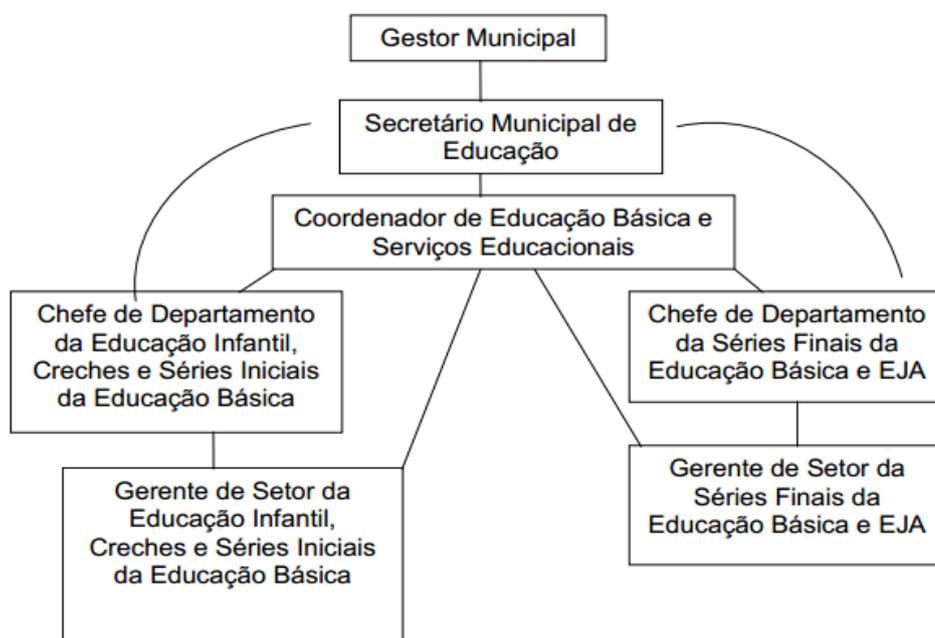
Os profissionais encarregados da gestão administrativa e pedagógica das instituições de Educação Infantil são o diretor, o vice-diretor e coordenador pedagógico. Conforme a Lei n.3.241 de 16 de janeiro de 2012, diretor e vice- diretor são professores da rede municipal, efetivos ou não, com no mínimo dois anos atuantes na instituição escolar. Este é escolhido em processo de eleições diretas, com a participação de toda a comunidade escolar, precedido de exame seletivo escrito de caráter eliminatório. Em caso de desistência de um gestor eleito, a escolha do diretor ou vice-diretor poderá ser por nomeação, a partir de indicação da Secretaria Municipal de Educação com a participação da instituição escolar interessada. O coordenador

⁷Critério por zoneamento é o critério utilizado para realização de matrícula em escola pública que observa a proximidade da residência do aluno da escola.

pedagógico é inserido por meio de concurso público. Havendo maior oferta de vagas do que profissionais admitidos sob efetivação, são realizados contratos diretos com análise de títulos, por meio de uma avaliação.

O município não possui Sistema Municipal de Educação e, portanto, está integrado ao Sistema Estadual de Ensino e submetido às regras emanadas pelo Conselho Estadual de Educação. Apesar de não ter sistema próprio, o município conta com um Conselho Municipal de Educação, criado como órgão consultivo instituído pela Lei n.1.419/97, de 7 de outubro de 1997, com o objetivo de assegurar, aos grupos representativos da comunidade, o direito de participar na definição de diretrizes da Educação no âmbito do município, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais. As instâncias responsáveis pela Educação Infantil estão representadas no organograma a seguir.

Figura 1 – Organograma da organização da Secretaria de Educação Municipal – Lagoa Santa



Fonte: Caracterização da Educação Infantil (LAGOA SANTA, 2014).

De acordo com o documento Caracterização da Educação Infantil (LAGOA SANTA, 2014), a Secretaria de Educação possui setores mais específicos de atendimento à Educação Básica, que têm como objetivo implementar a política educacional do município, coordenar sua execução e avaliar os resultados, com vistas a assegurar a excelência na Educação para o

Ensino Fundamental, a Educação Infantil e a educação de jovens e adultos (EJA), de maneira a garantir e promover uma escola pública de qualidade.

O Departamento de Educação Infantil tem por objetivo atentar para a qualidade do atendimento e para o desenvolvimento da Educação Infantil, contemplando as instituições públicas de Educação Infantil, a fim de disponibilizar suporte, amparo pedagógico, contribuindo na junção aos demais segmentos dentro da secretaria, verificando a parte estrutural, recursos materiais para o atendimento às instituições do município.

A rede de educação do município de Lagoa Santa está constituída por unidades públicas e conveniadas. O sistema de conveniamento consiste no repasse de recursos para instituições sem fins lucrativos. Essa rede conveniada é bem reduzida e alguns convênios ainda se encontram em processo de análise e reformulação.

Alguns documentos orientam a execução da política de Educação Infantil no âmbito municipal. Um deles é o currículo que aborda alguns componentes, como formação pessoal e social da criança, o conhecimento de mundo, identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, literatura e matemática. Outro documento exigido é o Projeto Político Pedagógico, que deve ser elaborado com a participação coletiva: direção, professoras e comunidade escolar. Como proposta municipal específica há o Projeto Alfalettrar, desenvolvido pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento do município, que se iniciou no ano de 2007 e teve sua criação oficializada no ano de 2011, com o Decreto de Lei n.2.104, de 26 de abril de 2011 (Anexo J – Decreto de Lei n.2.104). Este projeto, que será apresentado a seguir, contempla a Educação Infantil e direciona o trabalho com a leitura e a escrita.

3.3 O Projeto Alfalettrar

Para melhor compreendermos o projeto Alfalettrar, apresentaremos a seguir o histórico do Núcleo de Alfabetização e Letramento do município de Lagoa Santa, como este projeto está estruturado, o desenvolvimento da formação de professoras *de* rede, os subprojetos Paralfalettrar e Alfalendo.

3.3.1 O Histórico do Núcleo de Alfabetização e Letramento

No ano de 2007, os níveis de aprendizagem da escrita do município de Lagoa Santa, região metropolitana de BH, a partir da análise dos resultados das avaliações externas à rede de ensino, se demonstravam preocupantes. Diante de tal situação, preocupada com a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1^o e 2^o anos), e a fim de promover melhorias na qualidade do ensino das escolas públicas que integravam a rede municipal de Lagoa Santa, a então secretária de educação, professora Maria Lisboa, convidou a professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, Magda Soares, com reconhecido trabalho na área da educação e sua amiga pessoal, para ajudar a definir o que fazer para melhorar a qualidade de ensino na área de alfabetização e letramento. O convite foi aceito pela professora, que veio até Lagoa Santa, conversou com a secretária e visitou as escolas que estavam apresentando maiores dificuldades com relação à aprendizagem. A partir desse momento, passou-se a pensar em ações e estratégias de trabalho que fossem realmente significativas para a construção de uma educação de qualidade.

A princípio, a ideia da secretária de Educação era concentrar o trabalho nas duas escolas cujos índices de aprendizagem se mostravam mais baixos. Decidiu-se que seriam realizados encontros de formação a cada 15 dias, com professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, a escolha unicamente dessas escolas provocou questionamento por parte das diretoras de outras instituições, que também ansiavam por melhorias em seu ensino e queriam também ser contempladas.

Tais reivindicações geraram discussões no interior da Secretaria de Educação e foram também mencionadas nas reuniões posteriores do colegiado de diretores. Encontram-se, nas atas dessas reuniões, dos meses de março e abril de 2007, referências a essa discussão. A própria professora Magda Soares acreditava que para haver avanços significativos seria necessário um projeto que abrangesse toda a rede de educação municipal, e não somente uma ou duas escolas municipais. Após explicitar esta ideia para a secretária, decidiu-se por elaborar um projeto de formação continuada, voltado para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, que abrangesse todas as escolas do município, contemplando crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. A participação das escolas se daria pela presença de um membro de cada escola, escolhido pelo coletivo de professoras para se tornar o multiplicador das discussões feitas no Núcleo de

Alfabetização e Letramento, realizadas semanalmente. Iniciava-se assim o Projeto ALFALETRAR.

A partir daí a intervenção que seria apenas em duas escolas tornou-se uma proposta mais abrangente com um caráter de formação de rede. Para Magda Soares, era mais significativo tentar melhorar não apenas uma ou duas escolas, mas sim uma rede toda, pois, para ela, “por mais importante que seja melhorar uma escola é pouco significativo quando se pensa no direito de todos de ter uma educação de qualidade (Entrevista concedida em 16 de março de 2015 para esta investigação).”

Muitas foram as resistências iniciais, pois havia, por um lado, professoras que não queriam mudar suas práticas e, por outro, professoras que não acreditavam que o projeto daria certo, além de alguns que não queriam aderir à proposta por questões políticas, já que se opunham ao prefeito de então. Contudo, o trabalho teve prosseguimento e metas de alfabetização e letramento para cada série foram pensadas e construídas.

A ideia era enfatizar o trabalho a partir da Educação Infantil, envolvendo todas as escolas e professoras desta etapa educativa e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa. O trabalho a partir da Educação Infantil estava baseado na ideia de que a criança, desde cedo, já entra em contato com a escrita, seja no ambiente familiar, seja no ambiente social, do qual ela começa a participar, mesmo sem intencionalidade do adulto. Desta forma, para Magda Soares, possibilitar o frequente contato com a leitura e com a escrita na Educação Infantil de forma sistematizada e lúdica, por meio de jogos, brincadeiras e de uma organização pedagógica dos espaços e tempos escolares, favoreceria o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Após definir os segmentos que participariam do projeto e as escolas que continham estes segmentos, era necessário pensar como se daria esta participação. Deste modo, ficou decidido que em cada escola as professoras escolheriam um colega para participar de reuniões semanais com a coordenadora e alguns membros da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Os critérios de escolha desse profissional, segundo Duarte (2013), e que constam na Ata do Colegiado de Diretores, de 16 de maio de 2007, foram os seguintes:

1 – Ser professora da Educação Infantil (I ou II) ou professora do Ensino Fundamental, anos iniciais (I ou II)

Este primeiro critério baseava-se na ideia de que, para discutir as questões relacionadas às práticas de ensino e à aprendizagem, era necessário que as professoras estivessem envolvidas nestas discussões. Era necessário que estas práticas pudessem ser pensadas pelas próprias professoras que vivenciavam a realidade do ensino em sala de aula. Desta forma, as discussões, as aprendizagens e os conhecimentos construídos nas reuniões semanais seriam baseados nas experiências das próprias professoras. As reflexões seriam de suas práticas e a elaboração de novas estratégias, ou as mudanças de práticas se dariam a partir da constatação da real necessidade de suas vivências profissionais.

2- Ser professora efetiva da rede municipal de ensino

Este segundo critério visava garantir a continuidade do trabalho, independentemente das mudanças na gestão ou de outras mudanças externas à docência.

3 – Ser escolhida pelos colegas de trabalho para representá-los em reuniões/seminários de trabalho.

De acordo com este critério, a escolha pelos colegas de uma professora permitia às professoras da escola terem uma representante de acordo com sua vontade. Assim, era uma forma de garantir que esta representante fosse legítima diante do seu grupo e de garantir uma socialização entre o Núcleo de Alfabetização e Letramento e as professoras, de forma amistosa, garantindo a representatividade do grupo.

4 – Estar atuando na escola de origem no mínimo por três anos

Através deste critério, buscou-se garantir a escolha de uma professora com um vínculo significativo com a escola, conhecedora de seu grupo de trabalho, da comunidade na qual a escola está inserida e de suas necessidades.

5- A professora deve se comprometer a:

- Estar presente semanalmente nas reuniões/seminários.

- Estar envolvida com o processo de alfabetização na escola;
- Repassar para os demais profissionais os conteúdos e materiais estudados;
- Mobilizar a comunidade escolar para a elaboração do projeto de alfabetização da escola, a ser implantado a partir de fevereiro de 2008.

Após definir o grupo de professoras que participariam do Núcleo de Alfabetização e Letramento, passou-se a pensar no local e nos horários para funcionamento do Núcleo. Ficou estabelecido que as reuniões aconteceriam uma vez por semana, após o horário de trabalho das 17 horas às 19:30 horas. A professora escolhida por cada escola teria a missão de transmitir os conhecimentos, as discussões e os debates desenvolvidos nos encontros semanais para as colegas, nas respectivas unidades escolares em que atuavam. Este trabalho passou a ser realizado em reuniões mensais, chamadas de “Repasses”, que ocorreriam uma vez a cada mês, envolvendo todas as profissionais que atuavam nos níveis de ensino objeto da intervenção. As professoras do Núcleo passaram a ser responsáveis por acompanhar diariamente todas as professoras de sua escola, esclarecendo dúvidas, dando sugestões de atividades, registrando ideias ou indagações para serem levadas às reuniões do Núcleo.

Nos seminários semanais, as ideias, as indagações deveriam ser discutidas pelo grupo e, após sua (re)significação, voltariam para todas as escolas de forma sistematizada. Com estas características, de acordo com Duarte (2013), o Núcleo de Alfabetização e Letramento iniciou os trabalhos em 16 de maio de 2007, tendo como meta ser um espaço constante de discussão, debate, troca de experiências e proposição de atividades e situações que possibilitassem um maior e melhor aprendizado dos educandos e a construção de saberes das professoras sobre os processos que conduzem a esta aprendizagem. Na dinâmica da organização do trabalho nestes moldes está a promoção da formação de professoras crítico-reflexivas capazes de pensar suas próprias práticas, analisando-as, contrapondo-as, pensando a partir de sua prática e da prática coletiva, compartilhando conhecimentos, experiências, mantendo o diálogo consigo e com o coletivo, contribuindo para sua própria formação e também para a formação coletiva.

Naquele momento, fazia-se necessário sistematizar o trabalho a ser desenvolvido. Era um grande desafio pensar em uma proposta que abrangesse toda uma rede de ensino. Desse modo, a organização de todo o trabalho passou a ser feita nas reuniões semanais do Núcleo, contando com a participação da coordenadora Magda Soares, das professoras representantes

de cada escola e das representantes da Secretaria Municipal de Educação. A partir destes encontros, formulou-se a proposta de trabalho e, após a coordenadora refazer o documento inicial, segundo as análises e sugestões do grupo, sistematizaram-se as informações, acrescentando-se fundamentos teóricos que orientam a prática ou são orientados por ela. Elaborou-se assim o documento Projeto Alfalettrar, criando-se o neologismo alfalettrar, isto é, um verbo criado especialmente para expressar a concepção de ensino que fundamenta o projeto: um ensino que leve a criança a se apropriar, de forma adequada e competente, da leitura e da escrita (Projeto Alfalettrar, 2011, p. 5). O projeto tem como premissa básica “alfabetizar letrando e letrar alfabetizando”.

Para Soares (2004) :

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua é sem dúvida o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita (SOARES, 2004, p. 22)

Nesta perspectiva o Projeto Alfalettrar foi construído para orientar professoras do ponto de vista teórico e prático sobre questões relacionadas à alfabetização e ao letramento, sendo um instrumento norteador dos trabalhos com crianças na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma construção coletiva que tem na folha de rosto do projeto a seguinte afirmação:

Representaram importante contribuição para a proposta final, aqui apresentada, as discussões de versões preliminares deste documento com as professoras que, durante o período de 2007-2010, participaram das reuniões semanais do Núcleo de Alfabetização e Letramento. (PROJETO ALFALETRAR, 2011)

O projeto é caracterizado por Soares (2014) como uma microprática porque se realiza em um só município dos mais de 5.500 municípios brasileiros e porque, no sentido curricular, focaliza apenas a área da aprendizagem inicial da língua escrita, que engloba a alfabetização e o letramento.

Uma das principais preocupações no início deste projeto era com relação às bibliotecas, consideradas pela coordenadora do projeto como sendo essenciais para um projeto de alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2014), no início do projeto, ao visitar as escolas, ela constatou que as escolas, de forma geral, tinham uma boa infraestrutura, mas a sala que chamavam de biblioteca, em algumas escolas, na realidade era um depósito de livros didáticos e, em outras, o local denominado de biblioteca era ao mesmo tempo sala de

professoras, sala de castigo, sala de reuniões, sala das mais diversas ocupações. Assim, foi tomada a providência junto com ao prefeito e com a secretária de educação, em exercício na época, de instalar verdadeiras bibliotecas em todas as escolas. Esta era uma condição para que o Projeto Alfalettrar tivesse continuidade. Deste modo, no final do ano de 2007, todas as escolas tinham bibliotecas, que foram denominadas “bibliotecas literárias”, com o objetivo de focar no letramento literário das crianças.

As bibliotecas passaram a ser privilegiadas na rede, sobretudo porque as atividades do Projeto incentivam seu uso de forma intensa. Criamos nosso próprio processo de organização dos livros, adequado às crianças a que prioritariamente se destinam as bibliotecas. (SOARES, 2014,p.156)

De acordo com Soares (2014), a organização das bibliotecas é feita de modo a facilitar o acesso das crianças aos diferentes gêneros literários. Assim, optou-se pela organização através de cores. Cada gênero literário é identificado com uma cor. Por exemplo, livros de poesia são identificados por uma fita adesiva azul na lombada. Ao utilizar este meio, torna-se mais fácil, até para criança que não está alfabetizada, identificar onde está localizado determinado gênero. Outro aspecto importante nestas bibliotecas é a posição dos livros, feita de modo a expor as capas e atrair as crianças.

Outro aspecto importante do projeto é que nele foram selecionados componentes e metas, pensadas inicialmente, em 2008, para a Educação Infantil (Infantil I e Infantil II) Ensino Fundamental (1º e 2º anos), e foram progressivamente ampliados e organizados, chegando, em 2011, a abranger a Educação Infantil, com inclusão do Maternal, até o 5º ano do Ensino Fundamental.

A oficialização do projeto veio no ano de 2011 com o Decreto-Lei n. 2.104, de 26 de abril de 2011, que cria o Núcleo e Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa. No artigo I deste decreto, ressalta-se a criação do Núcleo, com o objetivo de garantir a todas as crianças da rede pública de ensino o direito de aprender a Ler e Escrever, dando-lhes condições não só de prosseguirem, com sucesso, sua escolarização, mas, sobretudo, de se apropriarem de competências indispensáveis para a plena inserção na vida social e profissional: competências de leitura e de produção textual. O artigo II esclarece o nome do Projeto: Alfalettrar– verbo que expressa a concepção de ensino que fundamenta o projeto: o ensino que leve a criança a se apropriar de forma adequada e competente da leitura e da escrita. De acordo com este artigo, o título pretende nomear aquilo que é responsabilidade da escola: Alfabetizar e letrar – Alfabetizar letrando e letrar alfabetizando. O artigo III deste decreto ressalta a constituição do Núcleo de Alfabetização e Letramento,

determinando que o mesmo deve ser integrado por dois representantes da Secretaria Municipal de Educação; um representante de cada escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, séries iniciais da Rede Municipal de ensino.

No artigo IV, ressalta-se que a prefeitura, através da Semed, deverá garantir as condições necessárias para o funcionamento dos seminários semanais do Núcleo, com vistas à formação continuada das professoras alfabetizadoras do município, e, mensalmente, os repasses aos demais educadores em suas unidades de trabalho. No artigo V, afirma-se que a Semed deverá garantir e viabilizar condições para a realização da exposição Paralfaletrar, no primeiro semestre letivo, e Alfalendo, no segundo semestre letivo.

De acordo com a coordenadora da Educação Infantil do município de Lagoa Santa, a participação da secretaria no Núcleo de Alfabetização e Letramento se dá com a participação da equipe pedagógica da Semed nos seminários do Núcleo, sendo uma coordenadora da educação básica, representante do Núcleo na secretaria e a coordenadora da Educação Infantil e séries iniciais.

3.3.2 A estrutura do Projeto Alfalettrar

Os princípios que fundamentam o Projeto Alfalettrar são basicamente quatro: continuidade, integração, sistematização e acompanhamento.

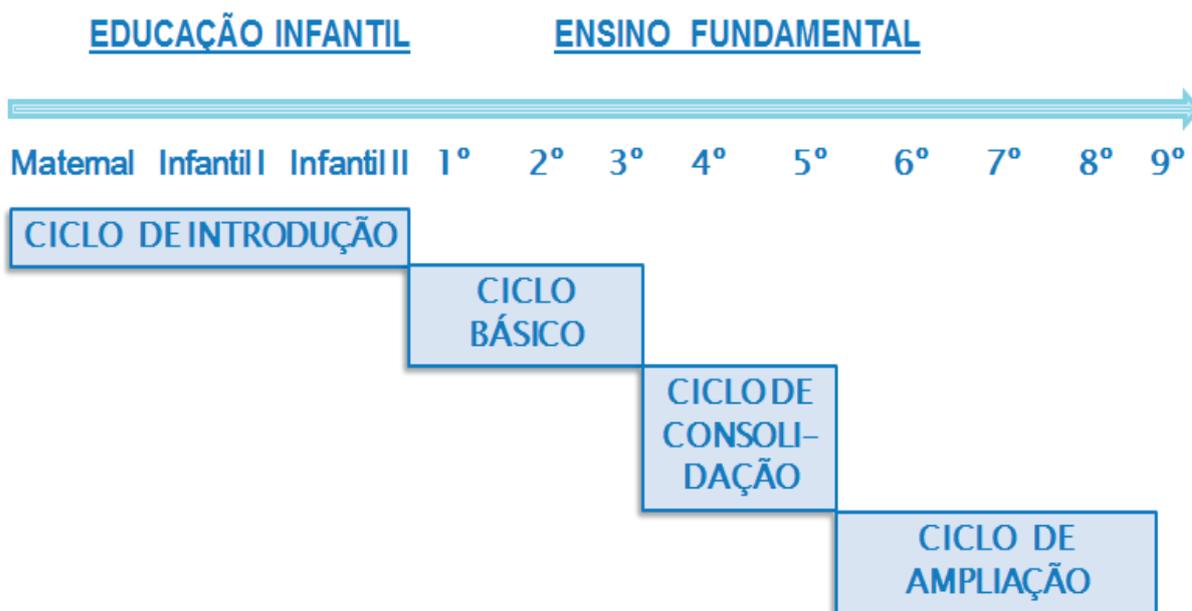
Segundo o Projeto Alfalettrar, a apropriação do sistema alfabético e das práticas fundamentais de leitura e de produção textual deve ocorrer a partir do Maternal ao 3º ano do Ensino Fundamental (2 aos 8 anos) e deve consolidar-se no 4º e 5º anos por meio de um *continuum*. Neste trabalho contínuo é importante que cada professora dê continuidade ao que foi feito antes, preparando o que vai ser feito depois. Os conteúdos são distribuídos, de modo que cada um deles esteja relacionado aos demais para garantir a integração entre os componentes do processo de alfabetização e letramento, possibilitando, assim, que uma professora de determinado ano de escolarização interaja com a professora do ano anterior ou do ano seguinte. Deste modo, os conteúdos e habilidades são desenvolvidos de forma contínua e integrada.

Neste processo, a sistematização é considerada de extrema importância para Soares (2014). Para ela, “Respeitando o princípio da sistematização, o ensino se organiza em uma sequência que acompanha o processo de aprendizagem do aluno, cada momento avançando em relação ao que foi realizado, preparando o que virá em seguida.” Daí a importância do

quarto princípio do projeto: o acompanhamento, por meio do qual se faz o diagnóstico se a continuidade, integração e sistematização estão proporcionando aprendizagem aos alunos.

Para manter a continuidade, o projeto tem garantido que o ensino funcione em ciclos: Ciclo de Introdução à alfabetização e ao letramento, do Maternal ao Infantil II, Ciclo Básico, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, e Ciclo de Consolidação, que engloba o 4º e o 5º anos. Estes ciclos estão representados na figura a seguir:

Figura 2 – Organograma da organização em ciclos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental



Fonte: (SOARES, 2014, p. 160)

Para o desenvolvimento do projeto ao longo destes ciclos, o projeto propõe e articula metas (objetivos visados), planejamento (programação de ações a serem desenvolvidas ao longo do itinerário para chegar às metas) e itinerário pedagógico (caminho a seguir para chegar aos objetivos).

No documento que expressa os princípios do Projeto Alfalettrar, as metas de ensino estão dispostas por ano e em progressão, ao longo da escolarização das crianças da Educação Infantil ao 5º ano. A organização do projeto a partir da Educação Infantil significa, de acordo com a coordenadora do Núcleo, Magda Soares, considerar que o processo de

sistematização da apropriação da leitura e da escrita deva acontecer de forma contínua, por meio de práticas que envolvam as crianças no processo sem ferir as características de sua infância.

A lógica do trabalho com base em metas em progressão é compreender a alfabetização e o letramento como um processo, no qual a criança avança para a meta seguinte após consolidar a meta que precede, sendo que as habilidades, que deverão ser desenvolvidas por ela, são determinadas em função das competências que ela tenha ou não dominado.

A matriz curricular por metas é composta por sete componentes do processo de alfabetização e letramento: 1) Conceitualização da escrita; 2) Consciência fonológica, fonêmica e ortografia; 3) Tecnologia da escrita; 4) Linguagem oral; 5) Leitura; 6) Escrita; 7) Usos pessoais e sociais da leitura e da escrita. Estes componentes são apresentados com os seus conceitos na tabela seguinte (página 81).

Quadro 1 – Componentes presentes no Projeto Alfalettrar e seus conceitos

COMPONENTES	CONCEITO
CONCEITUALIZAÇÃO DA ESCRITA	Processo por meio do qual a criança, no curso de seu desenvolvimento e pela interação com a escrita em seu contexto familiar, social e cultural, vai construindo progressivamente o conceito de língua escrita e da natureza alfabética do nosso sistema de escrita. Nesse processo, a criança evolui por fases (ou estágios ou níveis) sucessivas: Fase icônica, fase da garatuja, fase pré-silábica, fase silábica, fase silábico-alfabética e fase alfabética.
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	É a percepção de que a fala é sonora, é composta de sons, percepção que se evidencia nas habilidades de identificar e manipular partes da língua falada: palavras, sílabas, elementos de sílabas, rimas. A consciência fonológica pode desenvolver-se independentemente da escrita, mas é essencial para a aprendizagem da escrita, já que o sistema alfabético representa os sons da língua.
CONSCIÊNCIA FONÊMICA	É uma subcategoria da consciência fonológica, da qual depende; é a percepção de que as palavras são compostas de sons mínimos, os fonemas, percepção que se evidencia nas habilidades de ouvir, identificar, diferenciar e manipular os fonemas nas palavras faladas. A consciência fonêmica se desenvolve paralelamente à aprendizagem da escrita, já que os fonemas não se pronunciam isoladamente: como são representados pelas letras do alfabeto, estas levam a criança ao fonema, como este levasse a criança às letras – é uma relação recíproca entre letra e fonema.
TECNOLOGIA DA ESCRITA	Conjunto de técnicas, processos, instrumentos que constituem o sistema de escrita: representação de fonemas por letras ou grafemas; sinais gráficos; instrumentos e equipamentos para escrever e/ou para ler; suportes de escrita; convenções para o uso do suporte: a direção da escrita de cima para baixo, da esquerda para a direita, disposição do texto na página, de título, de notas de rodapé, indicação de parágrafo, etc.
SISTEMA DE ESCRITA	Conjunto de sinais convencionais que representam graficamente a língua falada. Enquanto a fala é uma característica inata de todos os seres humanos, a escrita foi criada, inventada, com o objetivo de tornar a fala visível e dar permanência às ideias. Houve e ainda há povos que não têm um sistema de escrita: povos ágrafos. Os sistemas de escrita se dividem em dois grandes grupos: os sistemas em que os sinais representam as palavras, as ideias – sistemas ideográficos (como o sistema de escrita chinês) e os sistemas que representam os sons das palavras, ou no nível da sílaba – sistemas silábicos ou no nível dos fonemas – sistemas alfabéticos.
USOS SOCIAIS DA ESCRITA – LETRAMENTO	Processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita: ler, escrever diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores.

*Fonte: PROJETO ALFALETRAR/2011.

As metas que compõem a matriz curricular da rede municipal de Lagoa Santa foram apresentadas, no Projeto Alfaetrar, sob duas formas: metas em progressão e metas por ano.

Na matriz na qual são apresentadas as metas em progressão, cada componente é mostrado com as habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de cada ano, demonstrando assim a relação e a continuidade desse desenvolvimento. Já nas metas por ano e por ciclo, são focalizadas as habilidades de cada componente que devem ser desenvolvidas durante cada ano de um ciclo. A progressão das metas se processa, conforme o próprio nome indica, sem interrupções. Esta organização da tabela por componentes evidencia a progressão das metas do Maternal ao 5º ano: são as metas em progressão. Para exemplificar, abaixo o quadro referente ao ciclo de Educação Infantil com o componente “consciência fonológica”, com as metas em progressão. Neste quadro, na categoria de metas, são usadas cores diferentes para melhor visualização da progressão ao longo dos anos.

Quadro 2 – Ciclo de Introdução à alfabetização e ao letramento – metas em progressão

COMPONENTES	MATERNAL	INFANTIL I	INFANTIL II
Consciência Fonológica	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e repetir palavras faladas pela professora imitando tons de voz ou ruídos (onomatopeias), a partir de histórias contadas ou lidas. • Imitar vozes de animais. • Perceber rimas em parlendas, poemas, canções. • Perceber a semelhança de sílaba inicial em palavras que começam com a mesma sílaba. 	<ul style="list-style-type: none"> • Separar oralmente frases em palavras. • Dissociar o tamanho da palavra do tamanho do ser que ela nomeia (realismo nominal). • Separar oralmente palavras em sílabas. • Formar, oralmente, uma palavra juntando duas sílabas faladas pela professora. • Identificar oralmente palavras que começam com a mesma sílaba. • Identificar oralmente palavras que terminam com a mesma sílaba (rima) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o número de sílabas de palavras oralmente e, em seguida, na escrita (em material impresso ou em texto escrito pela professora em cartaz ou no quadro de giz) • Comparar palavras quanto ao tamanho com base no número de sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora) • Identificar oralmente palavras que começam com a mesma sílaba. • Identificar oralmente palavras que terminam com a mesma sílaba (rima) • Modificar palavra excluindo ou substituindo a sílaba inicial, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora). • Identificar sílabas de palavras dissílabas, sílabas CV, e situar as sílabas nas “casinhas”, no lugar adequado (casinhas CV).

Fonte: PROJETO ALFALETRAR/2011.

A seguir as metas por ano: Infantil II – Educação Infantil:

Quadro 3 – Ciclo de Introdução à alfabetização e ao letramento – metas por ano Infantil II

Conceitualização da escrita	Consciência fonológica	Tecnologia da escrita	Linguagem oral
<p>Progressão ao longo do ano:</p> <p>Nível 1: Escrever de forma <u>silábica com valor sonoro</u>.</p> <p>Nível 2: Escrever de forma <u>silábico-alfabética ou alfabética</u>.</p>	<p>– Identificar o número de sílabas de palavras oralmente e, em seguida, na escrita (em material impresso ou em texto escrito pela professora em cartaz ou no quadro de giz)</p> <p>– Comparar palavras quanto ao tamanho com base no número de sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora)</p> <p>– Identificar oralmente palavras que começam com a mesma sílaba.</p> <p>– Identificar oralmente palavras que terminam com a mesma sílaba (rima).</p> <p>– Modificar palavras excluindo ou substituindo a sílaba inicial, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora)</p> <p>– Identificar sílabas de palavras dissílabas, sílabas CV, e situar as sílabas nas “casinhas”, no lugar adequado (casinha CV)</p>	<p>– Compreender que, numa página, as ilustrações se relacionam com o que diz o texto ou as ilustrações contam a história (em livros só de imagem)</p> <p>– Identificar a direção da leitura e da escrita: de cima para baixo e da esquerda para a direita.</p> <p>– Segurar o lápis e posicionar o papel adequadamente ao desenhar, rabiscar ou escrever.</p> <p>– Folhear livros e revistas na posição e na direção corretas.</p> <p>– Identificar o número de palavras em texto curto.</p> <p>– Diferenciar letras maiúsculas e minúsculas, de imprensa, de traçado semelhante.</p> <p>– Relacionar letras maiúsculas com as minúsculas correspondentes (letras de imprensa).</p> <p>– Identificar letras de imprensa, maiúsculas e minúsculas, por seu nome.</p> <p>Escrever letras maiúsculas e minúsculas de imprensa ouvindo seu nome.</p>	<p>FALAR:</p> <p>– Responder a perguntas com sentenças completas.</p> <p>– Formular perguntas de forma clara.</p> <p>– Participar em conversas (professora /crianças, crianças/crianças) respeitando a vez dos colegas.</p> <p>– Interagir com os colegas nas brincadeiras, de forma respeitosa.</p> <p>– Relatar experiências pessoais com suficiente informatividade e coerência.</p> <p>– Memorizar e recitar parlendas, poemas.</p> <p>– Memorizar e cantar canções infantis.</p> <p>– Recontar histórias lidas ou contadas pela professora.</p> <p>– Contar histórias com base em livros de imagem, identificando a narrativa expressa pelas imagens.</p> <p>– Incorporar ao vocabulário palavras novas, usando-as.</p> <p>OUVIR:</p> <p>– Ouvir com atenção a professora e os colegas em conversa.</p> <p>– Ouvir com atenção e interesse histórias contadas ou lidas, poemas, canções, parlendas.</p> <p>– Seguir instruções de dois ou mais comandos)</p>

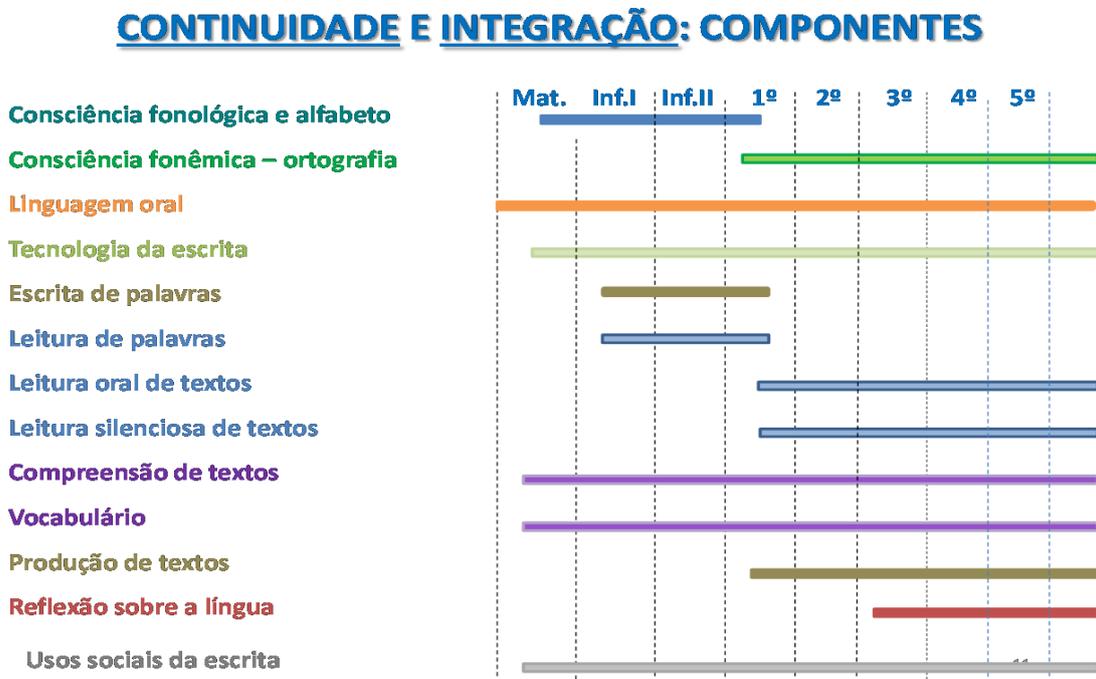
Fonte: PROJETO ALFALETRAR/2011.

Leitura	Escrita	Usos Pessoais e Sociais da Escrita
<p>RECONHECIMENTO DE PALAVRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer o próprio nome em lista, ficha ou outro portador. – Identificar o próprio nome entre nomes de colegas. – Reconhecer palavras de uso frequente na sala de aula. – Reconhecer palavra formada com sílabas CV já conhecidas (com base nas “casinhas”) <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Responder a perguntas sobre história lida pela professora. (ver estratégias de leitura) – Responder a perguntas sobre texto curto informativo lido pela professora (ver estratégias de leitura) – Recontar histórias lida pela professora com suficiente informatividade e adequada sequenciação dos acontecimentos. – Contar ou recontar história apresentada só por meio de imagens (livros de imagem, tiras e histórias em quadrinhos mudas). <p>VOCABULÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificar palavra desconhecida em textos lidos pela professora, aprender seu significado e incorporar a nova palavra a seu vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> – Escrever palavras espontaneamente ou por ditado, de forma silábica com valor sonoro ou silábico-alfabética. – Escrever nome e pelo menos um sobrenome, sem copiar. – Escrever nome da professora, de colega, de familiares (mãe, pai, irmão...). – Escrever palavras com sílabas CV já conhecidas (apoiando-se nas “casinhas”). – Escrever obedecendo à direção da escrita: da esquerda para a direita, de cima para baixo. – Ditar texto de interesse da turma (lista, bilhete, história curta, reconto, relato, combinados, receita, cartaz) para a professora (escriba), prestando atenção à direção da escrita, às correspondências fonema-grafema, à pontuação, ao uso de maiúsculas, de margens, às características de gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar os diferentes portadores de texto que circulam no contexto social. – Diferenciar os usos e objetivos de diferentes portadores de texto que circulam no contexto social. – Identificar o tipo de informação encontrada em portadores de texto que circulam no contexto social. – Identificar, em livros, a capa, o título, o autor. – Demonstrar interesse por material escrito disponível no cantinho de leitura da sala de aula e zelar por sua organização. – Participar com interesse das atividades desenvolvidas na biblioteca Infantil da escola. – Demonstrar interesse pelos livros da biblioteca, entender sua organização e zelar por ela. – Selecionar, na biblioteca, livros para leitura individual, na escola ou em casa e respeitar a rotina do empréstimo. – Usar adequadamente livros e revistas: sem rasgar, sujar, rabiscar, mantendo-os no lugar a eles destinado na sala de aula ou na biblioteca.

Fonte: PROJETO ALFALETRAR/2011.

Para sintetizar a continuidade e integração dos componentes a serem desenvolvidos em cada ano dos três ciclos de escolarização, o Núcleo de Alfabetização e Letramento criou o seguinte gráfico:

Figura 3 – Organograma da continuidade e integração em alfabetização e letramento do Maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental



Fonte: PROJETO ALFALETRAR/2011.

Neste quadro visualizam-se os componentes considerados mais específicos da Educação Infantil: a consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto, a escrita e leitura de palavras; os componentes que se iniciam na Educação Infantil e prosseguem ao longo dos anos seguintes: linguagem oral, tecnologia da escrita, compreensão de textos, vocabulário e usos sociais da escrita; e os componentes que são integrados a partir do Ensino Fundamental como uma continuidade dos componentes que já foram trabalhados.

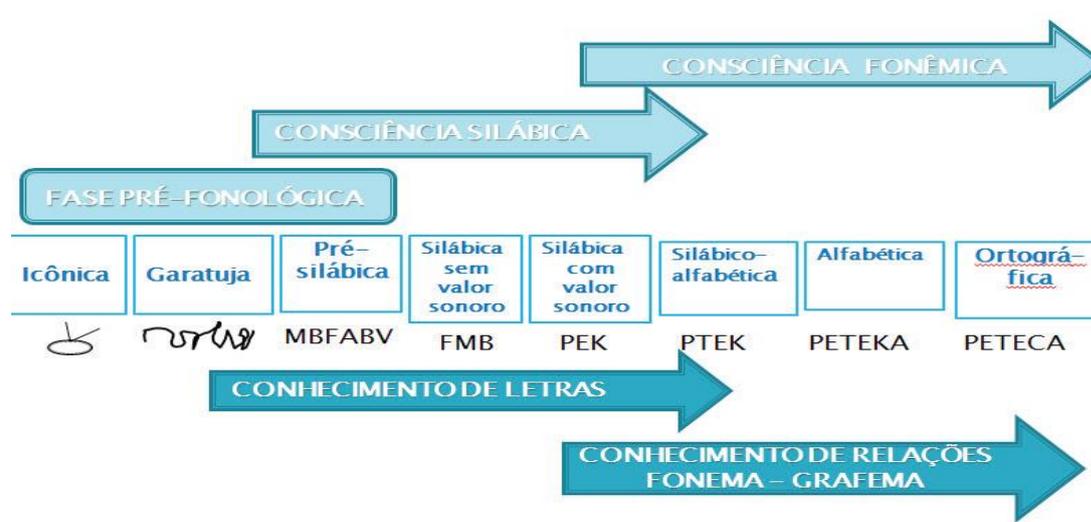
Como se pode observar no gráfico acima as atividades de consciência fonológica se iniciam no maternal. Isto é importante, de acordo com Soares (2014), para o desenvolvimento da oralidade e para que a criança volte sua atenção para a cadeia sonora da fala. A atenção das crianças para os sons das palavras é considerada importante pelo projeto, por ser considerada a base para a aprendizagem da escrita. Ao compreender que se grafam os sons das palavras, o significante, e não o significado, o aprendiz chega à compreensão do sistema de escrita. Este trabalho com a consciência fonológica continua no Infantil I, no Infantil II e no primeiro ano do Ensino Fundamental, quando se inicia também o desenvolvimento da consciência

fonêmica, as correspondências fonema-grafema e grafema-fonema. Paralelamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, trabalha-se o alfabeto, relacionando as letras com os sons das palavras. De acordo com Soares (2014), é fundamental trabalhar a consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto.

O eixo para o desenvolvimento da consciência fonológica e conhecimento das letras são as fases de conceitualização da escrita na orientação psicogenética: o avanço de uma fase para outra depende do desenvolvimento da consciência fonológica, pois a criança se torna silábica quando compreende que a palavra sonora pode ser segmentada em sílabas, ou seja, quando adquire consciência silábica, torna-se alfabética quando identifica, na sílaba, os fonemas; simultaneamente, a criança vai aprendendo que é com as letras que ela representa os sons, e então representa cada sílaba por uma letra, depois cada fonema por uma letra. (SOARES, 2014, p. 161)

Na figura a seguir podemos observar o desenvolvimento simultâneo da conceitualização da escrita, da consciência fonológica e do conhecimento das letras:

Figura 4 – Esquema: alfabetização – continuidade integração, sistematização



Fonte: (SOARES, 2014,p. 162)

Com relação à tecnologia da escrita inicia-se no Maternal através da oferta de lápis e papel para que as crianças rabisquem, explorem este instrumento da escrita. Já no Infantil I e II, as crianças passam a usar a escrita ao tentarem escrever palavras e nomes significativos para elas formulando suas hipóteses. Já no primeiro ano esta escrita vai se aperfeiçoando e a criança passa a trabalhar com a produção de textos pequenos.

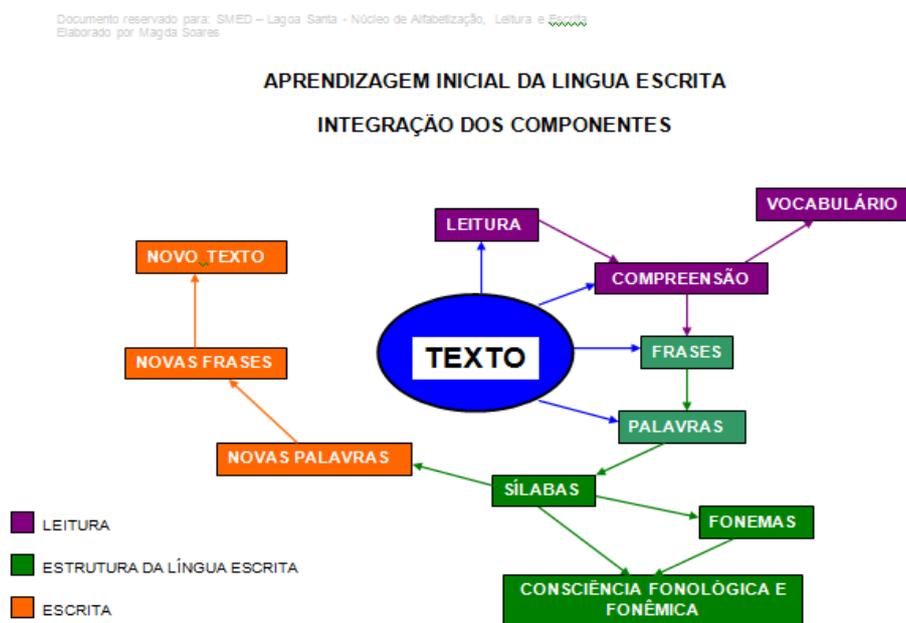
A leitura de textos pelas professoras, leitura de palavras pelas crianças, compreensão de textos e vocabulário através dos questionamentos formulados pelas professoras sobre uma

leitura são também aspectos importantes que estão interligados. Iniciam-se na Educação Infantil e progressivamente avançam para os anos seguintes.

Por último, tem-se a reflexão da língua que, de acordo com Soares (2014), denomina-se desta forma, e não de gramática, a fim de dar sentido adequado a esse componente. Assim, pretende-se com este componente refletir sobre os recursos que a língua nos oferece para compreender textos e expressar através da escrita.

Este trabalho é realizado e tem como foco a integração dos componentes de acordo com figura abaixo.

Figura 5 – Alfabetização e letramento



Fonte: PROJETO ALFALETRAR/2011.

TEXTO – GÊNEROS

- Parlenda, cantiga, trava-língua; história contada, história lida; poema, trova; texto informativo; notícia de jornal; anúncio, propaganda; história em quadrinhos, tira; livro de imagem; rótulo; receita; etc.
- Gêneros para ler, gêneros para contar/falar

LEITURA

- Modos de ler (estratégias de leitura, segundo gênero e portador)
- Portadores de leitura, relação com gêneros

- ✓ Livros de literatura Infantil: classificação de tipos (verso, prosa, teatro, imagem, história em quadrinhos)
- ✓ gibis
- ✓ livros informativos
- ✓ revistas e jornais
- ✓ encartes, panfletos
- ✓ rótulos e embalagens
- ✓ receitas
- Uso da biblioteca (ou dos livros na sala de aula)

COMPREENSÃO

- Conceito de compreensão
- Estratégias de desenvolvimento da compreensão
- ✓ habilidades a serem desenvolvidas
- ✓ formulação de perguntas de compreensão
- ✓ avaliação da compreensão
- ✓ relação entre compreensão e fluência de leitura

VOCABULÁRIO

- Conceitos: significado e sentido; denotação e conotação; sinonímia; vocabulário ativo e passivo
- Estratégias de desenvolvimento do vocabulário

FRASES

- Conceito de frase
- Sintaxe das frases
- Critérios de seleção de frases, adequada sequenciação para a aprendizagem inicial da língua escrita

PALAVRAS

- Classe e formação de palavras, classificação quanto ao acento tônico
- Critérios de seleção de palavras, adequada sequenciação para a aprendizagem inicial da língua escrita

SÍLABAS

- Padrões silábicos do português
- Dificuldades de leitura e escrita determinadas pelo padrão silábico
- Critérios de seleção de sílabas, adequada sequenciação para a aprendizagem inicial da língua escrita

FONEMAS

- Conceito de fonema

- Relações fonema-grafema
- O alfabeto – estratégias para o desenvolvimento do conhecimento e uso das letras
- Critérios de seleção de fonemas, adequada sequenciação para a aprendizagem inicial da língua escrita

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FONÊMICA

- Conceito de consciência fonológica e fonêmica
- Relação entre consciência fonológica e fonêmica e a aprendizagem inicial da língua escrita
- Estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica

ESCRITA

- Escrita de palavras com sílabas e fonemas aprendidos
- Escrita de frases com palavras conhecidas ou construídas com sílabas e fonemas aprendidos
- Escrita de textos articulando adequadamente

Com relação ao caminho em direção às metas da matriz curricular denominado itinerário pedagógico, são propostos sete passos interligados: (1) diagnóstico, primeiro passo, que identifica conhecimentos, conceitos, habilidades que as crianças já dominam. Ele permite (2) traçar o perfil da turma (segundo passo) que descreve níveis de conhecimentos, conceitos e habilidades que a caracterizam. (3) Estes embasam os objetivos (terceiro passo) a serem alcançados e (4) determinam atividades adequadas (quarto passo) a estes objetivos que são verificados seu alcance por meio dos (5) diagnósticos (quinto passo) que são realizados durante o ano através de procedimentos de diferentes tipos: formais, informais, escritos, orais, por observação etc; (6) e busca de informações para orientar a formação e pode revelar a aprendizagem satisfatória (sexto passo) que leva a traçar novos objetivos para as crianças continuarem avançando ou, caso revele aprendizagem insatisfatória (sétimo passo), são traçadas novas atividades para serem desenvolvidas em direção aos objetivos não atingidos.

O Alfalettar, portanto, apresenta um itinerário pedagógico bastante delineado, no qual se realiza, inicialmente, uma avaliação diagnóstica, que traça o perfil da turma, possibilitando aos educadores proporem atividades que visam à superação dos desafios encontrados e o alcance das metas sugeridas. As avaliações do trabalho são contínuas, promovendo o constante repensar das metas.

Dentre os componentes das metas, destacam-se:– o planejamento, que é essencial para atingir as metas e percorrer o itinerário pedagógico. Nele é definida a frequência com que

cada componente do processo de alfabetização e letramento será trabalhado na semana, ao longo do ano letivo;– a sequência mais adequada para a distribuição dos componentes diariamente e semanalmente; e a duração média adequada para cada atividade relativa a cada componente. Assim, para orientar este planejamento, criou-se uma estrutura (que é mostrada no quadro abaixo) com os componentes que devem estar presentes em cada ano da trajetória escolar, com atividades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento. Esta proposta, conforme o documento do projeto Alfalettrar, deve adaptar-se às condições e rotinas de cada escola.

Quadro 4 – Componentes no Planejamento Semanal

	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL					
	ANOS	CRECHE	I	II	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o
LEITURA E ESCRITA	Acolhimento	x	x	x	x	x	x		
	Leitura do Calendário	x	x	x	x	x	x		
	Consciência fonológica	x	x	x					
	Consciência Fonêmica/ Ortografia				x	x	x	x	x
	Linguagem Oral	x	x	x	x	x	x	x	x
	Reconhecimento de palavras		x	x					
	Leitura oral				x	x	x	x	x
	Leitura Silenciosa				x	x	x	x	x
	Texto ouvido mais compreensão e vocabulário	x	x	x	x	x			
	Texto lido silenciosamente mais compreensão e vocabulário					x	x	x	x
	Escrita de palavras			x	x				
	Escrita de frases				x				
	Escrita de frases e textos curtos				x	x			
	Produção de textos						x	x	x
	Tecnologia da escrita	x	x	x	x	x	x	x	x
	Usos pessoais e sociais da leitura e da escrita	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Projeto ALFALETRAR 2011.

Além destas atividades no planejamento, deve estar incluída a ida semanal ao espaço destinado às bibliotecas.

3.3.3 O desenvolvimento do Projeto Alfalettrar: uma formação de professoras *de* rede

Para caracterizar a alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores e de avanço na qualidade do ensino para crianças de escolas públicas de Lagoa Santa, Soares (2014) ressalta que se trata de uma formação *de* rede, e não *em* rede. Para explicar a mudança de preposição, ela propôs a distinção entre a formação continuada *em* rede e a formação continuada *de* rede.

Ela explica que essa mudança tem um propósito, pois a formação continuada *em* rede refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios, que, se organizando *em* uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida, as universidades e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos.

Essa formação *em* rede funciona por adesão e, em geral, os cursos são curtos, seguem uma programação prévia feita pelo MEC ou pelas universidades, ou por ambos em articulação, e professores que aderiram à proposta, de diferentes municípios e diferentes escolas, são reunidos para realizar o curso. Para Soares (2014), na formação *de* rede não há organização hierárquica. Pretende-se que a rede se constitua como um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, se esforçando na mesma direção.

De acordo com as características assumidas pela formação docente na rede municipal de Lagoa Santa, através do Núcleo de Alfabetização e Letramento, todos os profissionais que atuam em escolas municipais participam das discussões e das proposições, dos estudos teóricos e da definição das demandas dos docentes de acordo com as dificuldades relacionadas à alfabetização e ao letramento.

O Núcleo de Alfabetização e Letramento é formado por uma professora representante de cada escola, indicada por seus pares, com a função de levar os questionamentos, dúvidas e sugestões para serem analisados e discutidos no seminário do Núcleo, que acontece

semanalmente e tem a participação das professoras representantes de cada escola, das representantes da Secretaria Municipal e da coordenadora do Núcleo, professora Magda Soares. Todas as proposições e discussões desenvolvidas nos seminários semanais são também discutidas nas escolas, através da professora representante do Núcleo, nos “Repasses” mensais e no contato entre as professoras, no dia a dia da escola.

Esse processo de desenvolvimento profissional de professoras de forma contínua, baseada no constante diálogo entre prática e proposições teóricas e na participação efetiva das professoras no processo de sua formação, segundo Duarte (2013), começou a se configurar a partir de 2007, através do levantamento dos conhecimentos e das expectativas das professoras com relação a sua própria formação e com relação aos conhecimentos de conceitos utilizados na alfabetização, como consciência fonológica, fonema, grafema, relações fonema-grafema, níveis de conceitualização da escrita, fluência, gêneros textuais, suporte da escrita, entre outros. Este levantamento foi feito através da elaboração de questionários pela coordenadora do Núcleo. O principal objetivo destes questionários era levar a professora a explicitar seus conhecimentos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e também indicar os procedimentos presentes em sua prática de ensino.

Esta fase inicial contou com várias discussões, com a análise do questionário que buscou evidenciar como estava ocorrendo a aprendizagem da leitura e da escrita, quais eram as dificuldades encontradas nesse processo ressaltadas pelas professoras, quais as atividades e procedimentos eram utilizados pelas professoras e como elas legitimavam ou não estas atividades e procedimentos em sala de aula. Além disso, o Núcleo de Alfabetização e Letramento buscou incentivar todas as professoras a refletirem sobre questões vinculadas à aprendizagem da leitura e da escrita e sobre sua própria formação docente.

Após estes procedimentos, o Núcleo passou a ter elementos significativos para pensar a elaboração do documento que fundamenta o Projeto Alfalettrar e dos materiais que deveriam ser produzidos para responder às demandas das professoras. Dentre estas demandas estava a necessidade de conhecer como se desenvolvia a consciência fonológica, um dos componentes que, de acordo com os pressupostos do Projeto Alfalettrar, é fundamental para a apropriação do sistema de escrita. Desse modo, um dos primeiros materiais recebidos pelas professoras representantes de cada escola foi o livro **Consciência fonológica**, de Adams e colaboradores (2006), que propõe diversas atividades lúdicas, com indicação do objetivo da atividade, a lista dos materiais necessários e instruções para sua realização.

Todos os materiais construídos ou adquiridos pelo Núcleo são fruto da dinâmica desse processo, do qual todas as professoras participam por meio da frequência às reuniões, nas escolas denominadas de os “Repasses”. Nesses encontros, as professoras tomam consciência das discussões ocorridas no Núcleo, manifestam suas opiniões, suas dúvidas e socializam conhecimentos que são expostos pela professora representante durante as reuniões dos seminários no Núcleo. Nestes seminários novas discussões são feitas com enfoques teóricos abordados pela coordenadora do Núcleo, que provoca discussões baseadas na reflexão da prática.

As metas a serem atingidas em cada nível de ensino são também colocadas em discussão. As professoras participam analisando, por exemplo, se uma determinada meta é adequada para um determinado nível, se deve ser retirada, ou se novas metas devem ser acrescentadas.

Outro aspecto importante na construção desta formação continuada é a frequente análise dos resultados do desenvolvimento do trabalho. Para esta análise, foi proposta pelo Núcleo a realização de diagnósticos internos à própria Rede Municipal de Ensino. O Núcleo realiza três diagnósticos anuais que tratam sobre as competências organizadas para cada nível de ensino, conforme estabelecido nas metas do Projeto Alfalettar. Estes diagnósticos são aplicados a partir do Infantil I, na Educação Infantil.

O diagnóstico tem como principal função direcionar o trabalho, pois através dele é possível visualizar quais metas precisam ser melhor trabalhadas, quais práticas devem ser repensadas e quais atividades ou estratégias de aprendizagem merecem ser aprimoradas. Cada questão do diagnóstico faz referência a um descritor contido no gráfico de desempenho. As professoras, após aplicarem o diagnóstico, analisam cada questão preenchendo o gráfico de acordo com o desempenho de cada criança. Para cada hipótese da criança em um determinado descritor é atribuída uma cor: **amarelo**: competência adquirida; **azul**: competência em construção; **vermelho**: competência ainda não adquirida. Assim, a professora pode ter uma visão do desenvolvimento individual e também da turma.

Na tabela a seguir (página 94) observamos os resultados do 3º diagnóstico realizado na turma de Infantil II no ano de 2015, na qual foram realizadas as observações da prática pedagógica para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tabela 9: Resultados da turma de Infantil II – Outubro de 2015

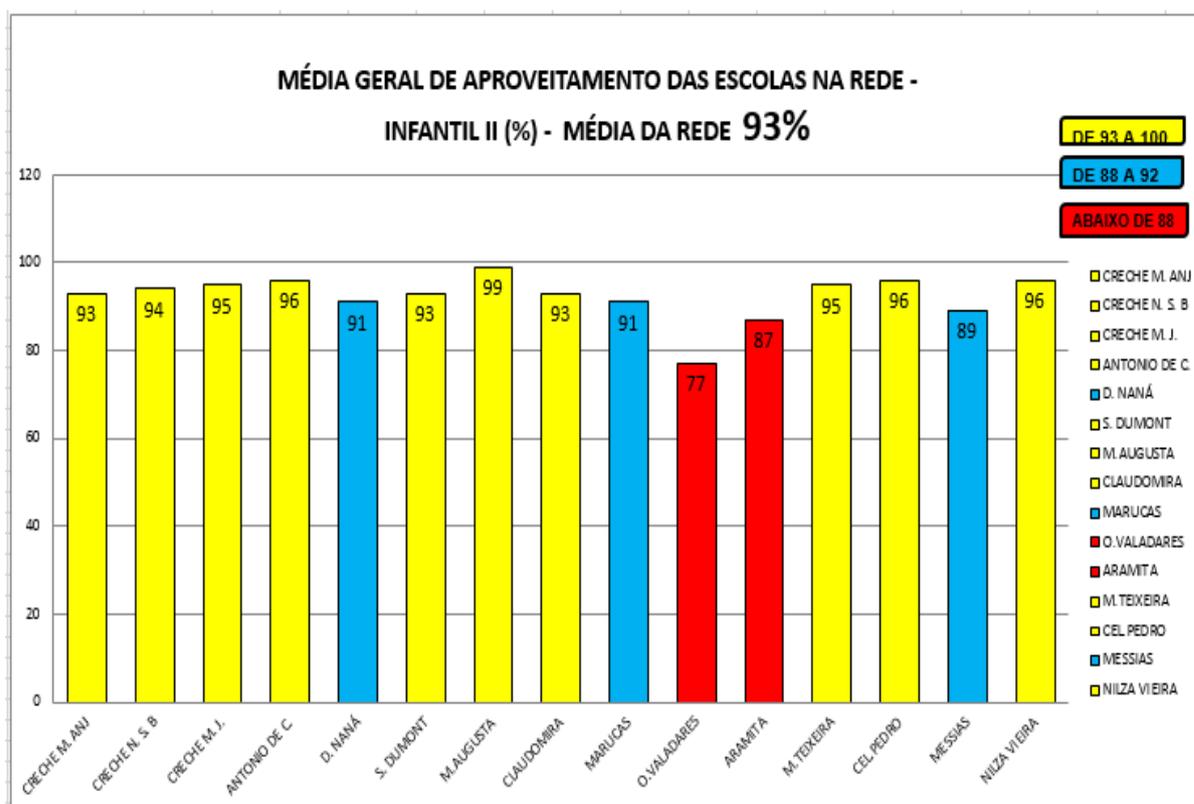
		SECRETARIA MUNICIPAL DE LAGOA SANTA – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 3 - Outubro de 2015 - INFANTIL II									
		COMPONENTES									
Alunos	RECONHECIMENTO DA ESCRITA E CONHECIMENTO DO ALFABETO			CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA			LEITURA DE PALAVRAS		USOS SOCIAIS DA ESCRITA	ESCRITA DE PALAVRAS	
	IDENTIFICAR LETRAS OUVINDO SEU NOME	ESCREVER LETRAS OUVINDO O SEU NOME	IDENTIFICAR ENTRE VARIAS SEQUENCIAS DE LETRAS, UMA MESMA SEQUENCIA	IDENTIFICAR NÚMEROS DE SÍLABAS EM PALAVRAS.	IDENTIFICAR PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA	IDENTIFICAR PALAVRAS QUE TERMINAM COM A MESMA SÍLABA (RIMA)	IDENTIFICAR O CONCEITO DE PALAVRAS ESCRITAS: NÚMERO DE PALAVRAS EM FRASE OU PEQUENO TEXTO.	IDENTIFICAR DETERMINA DA PALAVRA EM UM TEXTO	IDENTIFICAR EM LIVROS TÍTULO	ESCREVER O NOME E SOBRENOME COM USO DA FICHA	ESCREVER PALAVRAS COM SÍLABAS CV
	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.9	Q.11	Q.8	NÍVEL DE ESCRITA Q.10
1											SCVS
2											SA
3											A
4											A
5											SA
6											A
7											P
8											SCVS
9											A
10											SCVS
11											P
12											P
13											SA
14											SCVS
15											A
16											SSVS
17											P
18											A
19											A

Fonte: Núcleo de Alfabetização e Letramento–Lagoa Santa/2015.

Após a realização deste gráfico, as professoras de cada escola entregam-no para a professora representante do Núcleo, que envia para uma professora responsável, que, por sua vez, ao receber todos os gráficos da rede, monta novos gráficos com o desempenho de cada escola. A análise dos gráficos é feita primeiramente nas reuniões dos seminários do Núcleo de Alfabetização e Letramento. Todos são expostos de forma a dar visibilidade ao desempenho de cada ano, ao desempenho das escolas e da rede como um todo. As cores atribuídas ao nível do desempenho facilitam essa visualização. É neste momento que cada professora representante das escolas juntamente com a coordenadora do Núcleo discute e analisa quais foram as competências adquiridas, quais estão em construção e quais ainda não foram

gráfico, são representadas pela cor amarela: de 93% a 100%. Uma nova média é realizada com os resultados das escolas que ficaram abaixo da primeira, sendo assim, nesse 3º diagnóstico, a segunda média foi 88%. As escolas que apresentaram um resultado entre 88% a 92% são representadas pela cor azul e as que ficaram abaixo de 88% pela cor vermelha.

Figura 6 – Gráfico: resultado do aproveitamento das escolas na rede. Infantil II – Outubro de 2015



Fonte: Núcleo de Alfabetização e Letramento—Lagoa Santa/2015.

Após a análise destes gráficos, na reunião do Núcleo, cada professora representante é responsável por sintetizar a análise realizada e apresentá-la durante a reunião do “Repasse” nas escolas, levando a novas reflexões e análises e discutindo a necessidade de manter, aperfeiçoar ou adotar novas estratégias para dar prosseguimento ao trabalho. Deste modo, cada professora pode analisar os resultados não só de sua sala de aula, mas também de sua escola e da rede, de forma geral.

A visão do particular e do todo, num processo no qual cada sujeito participa desse contexto social com sua atuação, demonstra ser um fator extremamente importante na

construção do conhecimento da professora que está envolvida com toda esta dinâmica e do conhecimento da rede em que ela atua. Conhecimento que é produzido a partir no constante diálogo entre teoria e prática, entre a reflexão e a realidade vivenciada.

3.3.4 Os subprojetos Paralfaletrar e Alfalendo

Nas reuniões dos seminários no Núcleo de Alfabetização e Letramento, várias ações relacionadas à melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita frequentemente são discutidas. Foi em uma dessas reuniões que, no ano de 2008, surgiu a proposta de dar mais visibilidade aos trabalhos realizados pelas professoras da rede municipal de Lagoa Santa. Esta proposta acabou sendo materializada através de dois subprojetos intitulados de Paralfaletrar e Alfalendo.

O Paralfaletrar é uma exposição de procedimentos e recursos metodológicos utilizados pelas professoras para desenvolver a alfabetização e o letramento. Nesta exposição, as professoras têm a oportunidade de socializar ideias de materiais pedagógicos elaborados e utilizados por elas em sala de aula como recurso ou estratégia para alfabetizar e letrar. Através dessa exposição, cada professora tem a oportunidade de compartilhar e trocar saberes presentes em sua prática diária.

Já o Alfalendo é uma exposição dos trabalhos literários que são produzidos juntamente com os alunos. Como ele normalmente acontece no último trimestre de cada ano, ele é o resultado de um trabalho desenvolvido a partir de leituras de livros literários, ao longo do ano com os alunos. É uma exposição que promove o intercâmbio dos trabalhos dos alunos de toda a rede. Através desta exposição, os alunos compartilham suas experiências com a literatura.

CAPÍTULO 4

DISCURSOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo analisaremos os dados coletados no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, primeiramente, apresentaremos as características do local onde a pesquisa se desenvolveu. Posteriormente, apresentaremos as entrevistas e a análise das falas da professora regente da turma de Infantil II da instituição pesquisada, da supervisora e da professora representante do Núcleo de Alfabetização e Letramento, além das falas da coordenadora da Educação Infantil do município e da coordenadora do Projeto Alfalettrar. Para finalizar, abordaremos a atuação da docente na instituição de Educação Infantil na qual a pesquisa foi realizada, analisando os eventos observados e a prática docente.

4. 1 Características do local onde desenvolveu-se a pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em uma das primeiras creches de Lagoa Santa (MG), inaugurada em meados da década de 80. A direção da instituição esteve a cargo de uma religiosa, a convite do prefeito da época. Dessa maneira, apesar de ser uma creche pública, a gestão era de responsabilidade de uma representante de uma congregação católica.

Esta creche proporcionava um atendimento, em horário integral, para crianças de dois a cinco anos de idade. Este atendimento era direcionado a crianças de famílias carentes de Lagoa Santa, com a finalidade de ajudar as mães que trabalhavam fora e não tinham com quem deixar seus filhos. Além disso, de acordo com o histórico fornecido pela direção, era também objetivo da instituição garantir às crianças um espaço cuidadosamente preparado para que elas se desenvolvessem brincando, se alimentando, tendo o carinho e a atenção de que as crianças necessitam nos seus primeiros anos de vida.

Atualmente, o regimento interno estabelece que a creche e o pré-escolar são um direito de toda e qualquer criança, independente de gênero, classe, cor ou sexo, em conformidade com os pressupostos assegurados pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001,

que são os principais documentos norteadores da Educação Básica no Brasil. A instituição faz parte da rede municipal de Educação de Lagoa Santa, mas continua sendo administrada por religiosas da mesma congregação que a gerenciava desde sua inauguração. São atendidas 102 crianças de um ano e nove meses a cinco anos e nove meses de idade, em horário integral.

O quadro de funcionários é formado, principalmente, por profissionais concursados, professoras, secretária, auxiliares de turma, auxiliares de serviços gerais, supervisora e diretora. O quadro de professoras é composto por profissionais com formação mínima de magistério em nível médio e cumprem carga horária de quatro horas e meia diárias.

Para compor o quadro de auxiliares de turma, é exigida a formação em nível médio, sem necessariamente ser na área pedagógica, e cumprimento de carga horária de seis horas diárias.

A estrutura física é composta por salas de aulas, banheiros, biblioteca, cantina, refeitório, secretaria, diretoria, espaço livre para brincadeiras e quadra coberta.

A sala de aula onde se desenvolveu a pesquisa é ampla. Na parede da frente fica exposto, acima do quadro, o alfabeto, do lado esquerdo, o calendário, os quadros de chamada e de tempo. Do lado direito, são fixados os combinados e cartazes grandes com textos ou letras de músicas que serão trabalhados com as crianças. Na parte inferior do quadro são colocados os números de zero a dez.

Nas paredes laterais também são colocados cartazes com textos já trabalhados, ou atividades realizadas pelas crianças. Há ainda uma prateleira com livros e revistas e um cantinho reservado para brincadeiras.

Dentro da sala há uma outra prateleira, na qual são guardados os materiais das crianças, filtro de água, som e uma TV. Essa ocupação das paredes da sala de atividades dessa turma se assemelha à das demais classes.

4.2 Análise das entrevistas

Conforme descrevemos no capítulo referente aos aspectos da metodologia da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as seguintes profissionais: professora regente da turma do Infantil II (cinco anos) com a professora representante da instituição

pesquisada junto ao Núcleo de Alfabetização e Letramento, com a supervisora da instituição pesquisada, com a coordenadora de Educação Infantil do município de Lagoa Santa e com a coordenadora do Projeto Alfalettrar. A análise das entrevistas apoiou-se em dois aspectos: 1) As opiniões das entrevistadas acerca das concepções e da prática de formação do Núcleo de Alfabetização e Letramento – Projeto Alfalettrar; 2) As concepções expressas pelas entrevistadas acerca da identidade da Educação Infantil e do trabalho de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Os nomes citados nas entrevistas foram alterados e alguns não foram citados para garantir o anonimato dos depoentes. Mediante autorização da professora Dra. Magda Becker Soares, sua identidade foi revelada nas entrevistas tendo em vista a impossibilidade de se assegurar esse anonimato, já que se trata de uma pesquisadora renomada, cujo trabalho em Lagoa Santa é amplamente conhecido.

4.2.1 As opiniões das entrevistadas acerca das concepções e da prática de formação do Núcleo de Alfabetização e Letramento – Projeto Alfalettrar

Para analisarmos as opiniões das entrevistadas acerca das concepções e da prática de formação do Núcleo de Alfabetização e Letramento – Projeto Alfalettrar–, agrupamos estas opiniões de acordo com as categorias a seguir: 1) Avaliação geral do projeto; 2) Como as entrevistadas compreendem e avaliam as metas estabelecidas pelo projeto; 3) O desenvolvimento da prática docente e 4) A importância do diagnóstico na Educação Infantil.

1) Avaliação geral do projeto

Ao falar sobre o seu envolvimento nas atividades desenvolvidas pelo Núcleo, fica evidente que a professora regente, Patrícia, concorda basicamente com todas as diretrizes teóricas e metodológicas expressas e desenvolvidas pelo Projeto Alfalettrar. Ela destaca apenas como discordância o fato de ter que evitar o trabalho com palavras cujas sílabas não são canônicas, isso é, não se constituem por uma consoante e uma vogal. Para ela, é como se estivesse excluindo palavras que existem no dia a dia.

A supervisora Sandra, da instituição de Educação Infantil na qual se desenvolveu a pesquisa, também ressalta a importância do projeto. Ela afirma que conhece bem o Projeto Alfalettrar porque já fez parte por dois anos como professora do Núcleo de Alfabetização e Letramento. Para ela, a escola conhece as propostas do projeto e delas participa e se diz feliz com o seu bom desempenho.

Acredito que seja muito importante não só para a escola, mas para a rede toda de ensino do município de Lagoa Santa. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

A escola trabalha de acordo com essas metas. Temos uma professora agora do Núcleo que é responsável por acompanhar e é bem aceita pelas professoras. As professoras demonstram grande envolvimento com o Projeto Alfalettrar. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

Sandra afirma que participa dos “ Repasses”, opina sobre os temas discutidos e expõe o seu ponto de vista sobre as questões abordadas.

O repasse, ele é feito mensalmente pela professora do Núcleo, né? Durante o repasse todos nós temos uma boa participação tanto a parte de supervisão pedagógica quanto direção e professoras. (Entrevista concedida à autora em 09 de julho de 2015)

Para a supervisora, o desenvolvimento do projeto tem influenciado positivamente o trabalho na instituição em que atua.

A proposta do Núcleo ela vai ao encontro das necessidades que eu acredito que precisa na Educação Infantil. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

A professora que atua nesta instituição de Educação Infantil e a representa junto ao Núcleo de Alfabetização e Letramento, Carla, está nessa função há oito anos. Para ela, o Núcleo atua de maneira eficaz , apoiando, orientando a todas as professoras. Ao falar sobre o grau de conhecimento sobre do projeto afirma que:

Apesar de estar desde a fundação do Projeto Alfalettrar posso dizer que não é um projeto que está pronto, estamos no processo de aprendizagem constante. Pois o Projeto Alfalettrar não é um projeto fechado e sim renovador. A todo momento estamos interferindo nas metas, sempre visando a aprendizagem de nossas crianças. (Entrevista concedida à autora em 02 de setembro de 2015)

Carla não vê pontos negativos na proposta do Núcleo. Há, sim, pontos a serem aperfeiçoados, como a necessidade de elaborar oficinas com tempos adequados para que as professoras troquem experiências.

Estamos todos os dias com as professoras e elas têm a oportunidade de tirarem dúvidas e solicitar a qualquer momento a nossa ajuda. Além de uma vez por mês reunirmos para passar novos conhecimentos. (Entrevista concedida à autora em 2 de setembro de 2015)

A entrevistada destaca ainda a biblioteca literária como ponto positivo no trabalho do Núcleo no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Pois a biblioteca é o coração do nosso projeto. Tudo que fazemos está voltado para o texto , para a leitura. (Entrevista concedida à autora em 2 de setembro de 2015)

Com relação ao aspecto a ser aperfeiçoado ela ressalta que:

O nosso projeto não está pronto. Ele passa por renovações; o que achamos que está bom continua, o que vemos que já foi vencido tira, e assim vamos aperfeiçoando. Por este motivo, digo que o nosso projeto não está pronto, não é uma receita. O Núcleo está atento às metas, como as crianças estão respondendo às mesmas. Nas reuniões semanais com a coordenadora do projeto, a Dra. Magda Soares, discutimos, vamos fazendo as mudanças necessárias. (Entrevista concedida à autora em 2 de setembro de 2015)

Para a coordenadora da Educação Infantil do município de Lagoa Santa, Vera, os resultados do Projeto Alfalettrar na Educação Infantil conseguem abranger toda a rede municipal de Educação deste município, pois, por ser um trabalho em rede, todas as escolas têm as mesmas oportunidades de aprendizagem.

A formação de rede na perspectiva do Projeto Alfalettrar é uma alternativa de desenvolvimento profissional do alfabetizador. (Entrevista concedida à autora em 30 de abril de 2015)

De acordo com a coordenadora do Projeto Alfalettrar, professora Magda Becker Soares, a experiência vivida com o Projeto Alfalettrar é muito gratificante.

Eu tenho aprendido muito... talvez mais do que com todas as minhas leituras e pesquisas, por esse contato permanente com a prática, com essa interação de teorias com práticas, de ver as coisas acontecendo, de como elas acontecem e de como elas podem acontecer e como você pode interferir no modo como elas acontecem. Você corrige suas teorias e as suas teorias iluminam o que as professoras estão fazendo. Isto pra mim é muito rico. Eu costumo dizer que a melhor experiência em toda a minha vida profissional é essa que estou vivendo aqui em Lagoa Santa. (Entrevista concedida à autora em 16 de abril de 2015)

Para Soares (2015), o desenvolvimento deste projeto exige muito trabalho, mas proporciona muita satisfação pelas respostas obtidas com relação ao projeto, por parte das professoras e escolas. Ela esclarece que os resultados nas escolas são satisfatórios e as escolas do município têm apresentado um nível de desenvolvimento equivalente, o que para ela é fundamental.

Ninguém tem interesse que tenhamos uma bela escola em Lagoa Santa e as outras não sejam tão boas quanto. Todas têm que ser igualmente boas e a gente tá conseguindo isso. (Entrevista concedida à autora em 16 de abril de 2015)

Ao analisar as falas das entrevistadas sobre o projeto, podemos perceber que todas evidenciam a aceitação, reconhecem a importância e manifestam sua satisfação em participar dele, fato que se explica pelo envolvimento que todas elas demonstram ter. A formação em rede por meio do Projeto Alfalettrar parece ter gerado uma cultura escolar, na qual as professoras e coordenadoras se sentem autoras e parte integrante do mesmo.

Também fica evidente que o projeto é construído com a participação da equipe da instituição, docentes e direção, e também com a participação da Secretaria Municipal de

Educação. Considerando os depoimentos, observa-se que a interação entre teoria e prática é uma marca do projeto e vem sendo assegurada mediante a discussão de suas proposições e a sua construção coletiva. Ao se abrirem estas discussões, possibilita-se a reflexão sobre a prática e faz com que todos os participantes se sintam responsáveis e envolvidos pela proposta.

A fala das entrevistadas revela esta forte aceitação e o envolvimento com a proposta, além de deixar clara a visão do Projeto Alfaetrar como uma política de formação que abrange toda a rede municipal de Lagoa Santa e que possui essa característica de desenvolvimento profissional.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelo Núcleo no trabalho de alfabetização e letramento na Educação Infantil, a supervisora Sandra destaca o fato de a rede de educação receber professoras de outros municípios que desconhecem a proposta e não conseguem, inicialmente, trabalhar as metas propostas pelo Núcleo de uma forma mais lúdica.

Por ser uma proposta de rede, algumas professoras que chegam de outros municípios desconhecem. Então eu acho que no início seja o desconhecimento das metas, de como trabalhar de forma lúdica as metas do projeto. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

A coordenadora da Educação Infantil, Vera, e a representante do Núcleo, Carla, também ressaltam esta dificuldade.

As professoras efetivas na rede municipal de educação de Lagoa Santa conhecem e aceitam bem o Projeto Alfaetrar, mas as professoras contratadas mais recentemente não. (Entrevista concedida à autora em 2 de setembro de 2015)

As dificuldades encontradas ao trabalhar com o Projeto Alfaetrar não são exatamente com o projeto, e sim com as professoras novatas que constantemente são contratados na rede e precisam ser inseridos no processo de aprendizagem do projeto. (Entrevista concedida à autora em 2 de setembro de 2015)

A professora regente, Patrícia, a professora representante do Núcleo, Carla, a supervisora, Sandra, e a coordenadora da Educação Infantil, Vera, afirmam que as dificuldades que algumas professoras encontram com o projeto se devem à falta de conhecimento das suas proposições. Considerando que nas proposições do projeto há elementos que estão sendo discutidos há pouco tempo no meio educacional – como a integração entre alfabetização e letramento, o início da alfabetização e das práticas de letramento na Educação Infantil, a leitura e a escrita como prática social, o brincar no processo de aprendizagem –, é possível que a falta de conhecimento de como estes princípios possam se materializar nas práticas docentes na Educação Infantil seja um fator relevante para

a não aceitação, por parte de algumas professoras, como ressaltado pelas entrevistadas. Mas a resposta a essa questão demandaria um processo de pesquisa e análise de dados.

2) Como as entrevistadas compreendem e avaliam as metas estabelecidas pelo projeto

De acordo com Patrícia, professora regente, ela acompanha os objetivos do Núcleo desde o primeiro mês do ano até o último mês e tenta alcançar as metas estabelecidas. As metas são claras e, a partir delas, Patrícia procura basear seu planejamento e atingir os objetivos propostos pelo Núcleo.

A gente tem o acompanhamento para fazer o trabalho da melhor maneira. A escola se esforça bastante. A gente tem um acompanhamento e temos reuniões mensais através de uma representante que repassa tudo que é passado para ela nas reuniões do Núcleo. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Ela considera as metas propostas no projeto como sendo um norte. De acordo com sua opinião, se a professora conhece as metas e o que está para ser alcançado, ela vai formular seu planejamento para atingi-las. Seguindo esta orientação, é possível alcançar os objetivos, assegura Patrícia.

Ao ser indagada sobre como ela considera que suas colegas se posicionam em relação aos princípios teóricos e metodológicos defendidos pelo Núcleo, responde que sempre ouve que há muita cobrança, e isto faz com que haja um foco maior na alfabetização. Patrícia percebe ainda que há professoras que se esquecem de que existem outros conteúdos importantes a serem trabalhados com as crianças. O depoimento expressa sua preocupação em atingir essas metas. E esta preocupação, segundo ela, faz com que o foco na Educação Infantil seja a alfabetização e o letramento. Esta professora levanta também a questão sobre o possível excesso na cobrança de resultados, quando ela diz que os resultados expostos podem causar constrangimentos para algumas professoras, fazendo com que elas se dediquem mais à alfabetização e ao letramento.

O que eu ouço bastante as pessoas falarem é que é muita cobrança. Que a gente tem que focar muito na Alfabetização e eu percebo que as outras professoras esquecem que existem outros conteúdos. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto, 2015)

O projeto consiste em três avaliações. Então, como estes resultados são expostos para cidade inteira, todas as professoras vão ver. Então eu percebo que isto causa um certo constrangimento e as professoras se veem forçadas a focar muito mais na alfabetização e letramento abandonando as outras que são tão importantes quanto os outros conteúdos: natureza e sociedade, matemática, autonomia... (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto, 2015)

A professora afirma que tem consciência deste fato e que no caso dela isso não acontece, pois sempre procura trabalhar de forma interdisciplinar.

Então eu sempre trabalho junto à linguagem oral e escrita com a matemática, já aproveito o gancho e já coloco as datas comemorativas, trabalho os valores morais sempre tudo integrado. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto, 2015)

Para a coordenadora de Educação Infantil do município, Vera,

o trabalho por metas, que segue um itinerário pedagógico, isto é, o caminho em direção às metas, que evidencia a progressão dessas metas ao longo do maternal ao 5º ano, é muito positivo. (Entrevista concedida à autora em 30 de maio de 2015)

Como é um trabalho em rede, todas as escolas têm as mesmas oportunidades de aprendizagem, garantindo esta aprendizagem. (Entrevista concedida à autora em 30 de maio de 2015)

A professora representante do Núcleo de Alfabetização e Letramento, Carla, também ressalta a importância do trabalho por metas.

As metas... o professor sabe onde pretende chegar com seus alunos. E respondendo pela escola, a escola que eu trabalho, as professoras conhecem, sabem como desenvolver e aceitam. (02 de setembro de 2015)

Soares (2015) afirma que o Projeto Alfalettar tem seu trabalho de alfabetização e letramento iniciando na Educação Infantil e segue até o quinto ano do Ensino Fundamental, sendo de forma contínua e sistemática por meio de metas para cada ano, de forma integrada. Deste modo, as metas do Infantil I vão conduzir para o Infantil II, que também tem suas metas, e que conduzirá para o primeiro ano do Ensino Fundamental, e assim por diante.

As professoras desses anos interagem para saber o que a professora do ano anterior fez até onde ela conseguiu fazer com relação às metas o que ela não conseguiu para ela partir dali...é um trabalho com princípios de continuidade e sistematização de integração. (Entrevista concedida à autora em 16 de abril de 2015)

A pesquisadora afirma ainda que é comum acontecer na Educação Infantil e no Ensino Fundamental um trabalho descontínuo, no qual a professora faz o que quer, sem considerar o que foi realizado antes e sem pensar no que vai ser realizado depois. Isto, de acordo com Soares (2015), no projeto não é possível, porque têm as metas e todas as professoras dispõem destas metas para trabalhar de forma contínua e integrada.

Podemos perceber que todas as entrevistadas ressaltam a importância da sistematização do projeto e das metas estabelecidas por ele para o desenvolvimento do trabalho com alfabetização e letramento. Elas consideram importante que haja planejamento, continuidade e integração no desenvolvimento das atividades e, ainda, que as metas são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

Ao analisar o discurso nos depoimentos das entrevistadas, podemos identificar um ruído de interpretação de conceitos e de orientação que está relacionado ao processo de apropriação da proposta do Projeto Alfabizar. Com relação, por exemplo, à realização de diagnósticos, há uma percepção, de acordo com a professora regente, de que estes são um mecanismo de controle e cobrança de resultados nas escolas. Se considerarmos o que foi dito sobre as metas, podemos dizer que as professoras concordam e percebem que as metas são claras e coerentes e orientam a prática pedagógica. Mas, ao mesmo tempo, na percepção da professora regente, as metas geram mecanismos de cobranças. Um deles seria os diagnósticos realizados pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento. Neste sentido a professora relaciona a cobrança ao fato do projeto apresentar metas claras. Mas na perspectiva da coordenadora Magda Soares sobre as metas, estas se relacionam a um trabalho com princípios de continuidade, sistematização e de integração. Ela afirma que o que é feito são diagnósticos que têm o objetivo de saber se é necessário corrigir práticas e como avançar no trabalho.

Embora possa haver uma percepção pela professora regente de que os diagnósticos são mecanismos de controle e cobrança de resultados nas escolas, a intenção de acompanhar cada professora, cada turma e cada escola através de diagnósticos contribui para o crescimento qualitativo e coletivo de toda a rede educacional da cidade de Lagoa Santa. Sendo assim, as tabelas e planilhas com resultados de aproveitamento devem ser acolhidas e não temidas. Quando dizemos que alguém aproveitou e que alguém não aproveitou estamos emitindo um juízo de valor, estamos fazendo um julgamento. Isso porque somos capazes de pensar, de agir e de julgar se algo que fazemos merece continuar ou se temos que mudar de estratégia.

3) O desenvolvimento da prática docente

Com relação à prática docente, Patrícia ressalta que dedica tempo para sua formação profissional, faz leituras e busca sempre atividades inerentes à proposta do Núcleo. Segundo ela destacou, grande parte dos materiais didáticos encontrados no mercado não é coerente com a proposta do Núcleo. Ela acredita, pois, que a partir da vivência e do conhecimento da proposta do Núcleo as crianças estarão realmente aptas a aprender a escrever e a ler.

Eu acredito que até com perguntas que já fiz a outras professoras do Núcleo, elas falam sempre que este questionamento das professoras é exatamente porque elas acham que têm que trabalhar com as crianças o tempo todo. Não é. Pode se trabalhar muito com as crianças através da brincadeira, jogos, fazer a criança se interessar mais. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

A professora ressalta que sempre busca tirar suas dúvidas com a professora representante do Núcleo de Alfabetização e Letramento. Para ela, isto é necessário porque, às vezes, a ansiedade de professora, em querer ver o desenvolvimento das crianças, faz com que ela busque trabalhar além do que é necessário.

Sempre procuro tirar minhas dúvidas, porque a ansiedade da professora faz com que a gente passe além do que deveria. Porque a gente vai vendo o desenvolvimento da criança... Então vem a dúvida: Eu posso esticar mais um pouquinho para que ele possa alcançar mais? Mas a gente tem os objetivos quando chega essa dúvida. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

O depoimento de Patrícia mostra que o trabalho do Núcleo é percebido como uma forma de apoio, orientação e busca de desenvolvimento da prática das professoras. Neste sentido, é possível perceber que a professora regente considera a importância do Núcleo de Alfabetização e Letramento, atribuindo legitimidade ao trabalho da professora representante do Núcleo. Ela ressalta a importância do Núcleo e dos “Repases”. O depoimento revela sua busca em desenvolver uma prática coerente com o que é exposto no projeto, com suas metas e definições teóricas e conceituais.

A professora regente considera essencial trabalhar, diariamente, com as crianças a escrita espontânea. Dentre as atividades que ela ressalta como importantes para se trabalharem a leitura e a escrita está o trabalho intitulado por ela como banco de figuras, no qual são escolhidas algumas figuras para que as crianças identifiquem e tentem escrever da sua maneira o nome da figura apresentada. Depois que elas fazem a escrita, a professora questiona levando-as a pensarem se entenderam o que escreveram. Além disso, ela demonstra gostar de trabalhar com materiais, como cartazes com músicas, que têm rimas e são atrativas para as crianças. Jogos da memória, jogos de rimas e cartelas com nomes também são utilizados, sempre modificando ao longo do tempo, pois acredita que a criança não se interessa sempre pelas mesmas atividades.

Eu gosto trabalhar diariamente com a escrita espontânea. Eu gosto de trabalhar o banco de figuras e diariamente quatro ou cinco figuras para que elas escrevam da maneira delas. Depois que elas fazem a escrita delas eu volto questionando levando as crianças a pensarem se elas entenderam o que elas escreveram. Gosto muito de trabalhar com cartazes com músicas que tem rimas e são atrativas para crianças. Jogos da memória, jogos de rimas, cartelas. Sempre modificando, porque criança não aguenta sempre as mesmas coisas. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Com relação à prática de escrita espontânea, considerada por Patrícia como positiva, um aspecto que nos chamou a atenção é que ela é destacada nas pesquisas como uma prática importante para o processo de apropriação da linguagem escrita, auxiliando a criança a

compreender qual a função da escrita e também a assegurar que ela seja autora antes mesmo de escrever convencionalmente. Entretanto, se alfabetização e letramento são aspectos que devem ser considerados de forma indissociável na prática pedagógica, se tomamos a leitura e a escrita como práticas sociais e ainda se consideramos as práticas sociais que se desenvolvem na infância como referência para o trabalho de leitura e escrita na Educação Infantil, não estariam essas práticas mencionadas pela entrevistada como sendo práticas positivas incoerentes com esses pressupostos? Não seriam mais coerentes práticas em que as crianças pudessem escrever, registrar algo que tivesse sentido para a vida prática delas, ou para as relações sociais que estabelecem no cotidiano, para comunicar algo, para o apoio à memória?

Para Sandra, supervisora da instituição, as professoras desenvolvem a prática a partir das propostas do Núcleo de Alfabetização e Letramento e recebem o acompanhamento diário da professora representante do Núcleo, Carla, que as apoia, orienta e acompanha. Sendo assim, o Núcleo contribui para a competência profissional do professor.

O Núcleo eu vejo como uma formação que as professoras têm ao longo do projeto através do repasse onde são discutidos temas importantes relacionados à alfabetização e letramento. As oficinas que são desenvolvidas anualmente através do projeto Paralfaletrar e Alfalendo... acredito que a proposta do Núcleo é muito importante. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

Para ela, o acompanhamento contínuo do Núcleo oportuniza intervenções ao longo do processo de alfabetização e letramento e isto é algo muito positivo.

Podemos perceber, pela fala da supervisora, que ela demonstra acreditar no trabalho do Núcleo e na necessidade da presença da professora representante do Núcleo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras. Já a professora representante do Núcleo demonstra ser bem aceita pelo grupo de professoras da escola, revelando, em sua fala, satisfação e segurança no desenvolvimento de sua prática.

De acordo com a professora representante do Núcleo, não há nenhuma resistência por parte das demais professoras de Educação Infantil com relação às proposições do Núcleo de Alfabetização e Letramento.

Tenho um bom relacionamento com minhas colegas de trabalho. Tornando assim o papel de mediadora mais tranquilo. (Entrevista concedida à autora em 2 de setembro de 2015)

As resoluções das discussões do Núcleo são repassadas para as instituições as quais vão dar prosseguimento sempre visando a qualidade de ensino. (Entrevista concedida à autora em 2 setembro de 2015)

Na instituição na qual estou não tem nenhum professor que tenha resistência com a proposta do Núcleo. Pelo contrário, acreditam e vestem a camisa. Mas na rede de ensino de Lagoa Santa encontramos algumas professoras que ainda têm alguma resistência. Talvez por não entender a proposta do Núcleo de alfabetização. (Entrevista concedida à autora em 2 de setembro de 2015)

Ao avaliar a relação do trabalho das professoras e as propostas do Núcleo, a professora Carla, além de destacar a qualidade do trabalho, revela que as professoras se empenham em fazer o melhor pela educação. Afirma ainda que o Núcleo contribui para o desenvolvimento da competência profissional do professor, proporcionando efeitos gratificantes das propostas do Núcleo na prática pedagógica de cada escola.

Para Carla, seu papel como mediadora entre o Núcleo e suas colegas de trabalho é bem aceito por parte do grupo de professoras e demonstra não ter dificuldade de representá-lo. Através de sua fala demonstra acreditar no projeto e gostar de participar dele. Para ela, as discussões realizadas no Núcleo de Alfabetização e Letramento contribuem satisfatoriamente para a atuação na Educação Infantil.

Os depoimentos dessas professoras ressaltam que há um diálogo contínuo entre a professora regente e a professora representante do Núcleo acerca das práticas que devem estar mais adequadas à proposta do Núcleo. Entretanto, mesmo havendo este diálogo, parece que ainda há dificuldade de se materializarem atividades mais condizentes com os princípios nos quais a leitura e a escrita são consideradas práticas sociais e a alfabetização e o letramento são indissociáveis. Princípios estes que fazem parte das proposições do Projeto Alfalettrar.

4) A importância do diagnóstico na Educação Infantil

O Núcleo de Alfabetização e Letramento realiza anualmente três diagnósticos que consistem em analisar o desenvolvimento nas crianças, das seguintes competências estipuladas pelo Projeto Alfalettrar:

Componente – Reconhecimento da escrita e conhecimento do alfabeto

- Identificar letras ouvindo seu nome
- Escrever letras ouvindo seu nome
- Identificar, dentre várias sequências de letras aleatórias, uma sequência ditada pela professora.

Componente – Consciência fonológica

- Identificar números de sílabas em palavras.

- Identificar palavras que começam com a mesma sílaba
- Identificar palavras que terminam com a mesma sílaba (rima)

Componente – Leitura de palavras

- Identificar o conceito de palavras escritas: número de palavras em frase ou pequeno texto.
- Identificar determinada palavra em um texto

Componente – Usos sociais da escrita

- Identificar títulos de textos em livros infantis

Componente – Escrita de palavras

- Escrever o nome e sobrenome com uso da ficha
- Escrever palavras com sílabas cv (consoante-vogal)

No tocante a esses diagnósticos que são realizados, a professora regente considera que são muito fáceis, tendo as crianças, então, facilidade para fazê-los. Sobre o primeiro diagnóstico aplicado no primeiro trimestre ela afirma:

Eu posso falar que algumas dúvidas elas tiveram na hora da escrita mas eu deixei eles bastante tranquilos para que eles pudessem fazer o que eles achavam o que era certo. Eu acho que uma prova sempre gera uma insegurança, é natural. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Para ela, o diagnóstico é uma ferramenta, pois, por meio dele, a professora sabe o que tem que melhorar, se pode avançar, ou até mesmo retroceder. Contudo, a professora afirma que o diagnóstico tem que ser diário.

A gente sempre tem que estar percebendo se o aluno está conseguindo fazer as coisas, a atividade proposta, se ele consegue fazer sozinho, ou se ele ainda tem dúvida onde que a gente precisa intervir. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Para a supervisora Sandra, o objetivo principal é repensar a prática da Educação Infantil, reavaliar se o processo que está sendo utilizado é adequado para as crianças e se elas estão tendo um bom desempenho.

Eu acho que a avaliação é contínua, mas é um momento de repensar como vai ser sua prática. Eu vejo como um diagnóstico. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

A professora Carla considera também importante a proposta de diagnosticar os alunos quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, e ressalta que, ao transformar os resultados em

gráficos, é possível obter uma visão real de como a instituição está se desenvolvendo com relação a estes aspectos.

Com o diagnóstico o professor faz a leitura do que o aluno sabe, o que ele tem dificuldade, por que não sabe. (Entrevista concedida à autora em 2 setembro de 2015)

Para a coordenadora da Educação Infantil, Vera, a avaliação na Educação Infantil deve ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança.

Deve ser uma avaliação mediadora, em uma ação permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo de desenvolvimento. A avaliação é uma atitude constante em todo trabalho planejado. (Entrevista concedida à autora em 30 de abril de 2015)

Soares (2015), entretanto, esclarece que o que é feito não são avaliações, mas sim diagnósticos. Para ela, a palavra avaliação possui uma conotação muito pesada e não se trata de avaliar ninguém, mas diagnosticar o trabalho que é realizado. Deste modo, as reuniões que são feitas tanto no Núcleo de Alfabetização e Letramento quanto nas escolas para discutir os resultados dos diagnósticos têm como objetivo saber como o trabalho está caminhando e, assim, cada professora e escola podem ter seu próprio diagnóstico e, ao mesmo tempo, constituírem um diagnóstico da rede.

Como a gente quer acompanhar o desenvolvimento da criança, e, ao mesmo tempo, se o trabalho que está sendo feito está ajudando esta criança a se desenvolver, a gente faz diagnósticos. Não são avaliações. O diagnóstico serve para nós. É para nós vermos se nós estamos trabalhando adequadamente, se a gente não está sendo injustas com as crianças não fazendo aquilo que precisa fazer não desenvolvendo, ou se a gente está sendo injustas com as crianças pedindo a elas mais... (Entrevista concedida à autora em 16 de abril de 2015)

A professora regente avalia sua atuação como professora de Educação Infantil, afirmando que acredita que a Educação Infantil é sempre uma aprendizagem constante, porque ela está sempre buscando conhecê-la mais. Para ela, embora haja críticas ao Projeto Alfabetrar, é possível perceber que todas as professoras buscam seguir a proposta e acabam demonstrando satisfação com o trabalho.

É claro que não se pode ficar quatro horas numa sala massacrando os meninos colocando para escrever o tempo todo, mas eu acredito que alfabetiza também brincando...Eu acho que este projeto melhorou demais. Foi uma espécie de solução. Eu percebo que tem um norte concreto. Tem muita gente que não pega a apostila. Quem estuda e pratica, o sucesso é garantido. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Os depoimentos revelam a importância do diagnóstico, principalmente para saber como está o andamento do trabalho de forma individual e coletiva. Esta visão do todo e do

particular parece ser fundamental para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização e letramento no município de Lagoa Santa, que tem como objetivos, por um lado, fazer com que cada professora conheça e analise os resultados do seu trabalho, e, por outro, que a escola e a rede conheçam e analisem os resultados do trabalho de forma geral e assim percebam se todas as escolas atingem aproximadamente o mesmo nível de resultados e se a rede toda está desenvolvendo com qualidade o ensino e a aprendizagem.

Neste sentido, este diagnóstico é fundamental porque resulta em uma reflexão que favorece o diálogo entre o particular e o todo e, assim, possibilita a reflexão dos aspectos abordados no diagnóstico, mobilizando a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de forma coletiva.

4.2.2 As concepções expressas pelas entrevistadas acerca da identidade da Educação Infantil e do trabalho de alfabetização e letramento na Educação Infantil

Para analisar as concepções relacionadas à Educação Infantil e ao trabalho de alfabetização e letramento na Educação Infantil, agrupamos estas concepções em três categorias: 1) A importância da Educação Infantil; 2) A alfabetização e o letramento iniciando na Educação Infantil; 3) A alfabetização e o letramento relacionados ao brincar.

1) A importância da Educação Infantil

Para a professora regente, Patrícia, a relevância das crianças frequentarem uma instituição de Educação Infantil está no fato de que nesse espaço elas têm a possibilidade de vivenciar uma socialização maior. Também considera que a frequência à Educação Infantil permite à criança vivenciar momentos lúdicos, aprender a compartilhar e conviver com o letramento intensamente.

A relevância é total. Parte do princípio da criança ter uma socialização maior, a criança passa a vivenciar momentos lúdicos, aprende a compartilhar e convive com o letramento mais fácil. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Aqui na escola ela tem contato direto com os livros, com outros materiais, ouve histórias e tudo isso acrescenta muito na vida de uma criança. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Para Patrícia, a função da Educação Infantil é promover o desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, social, psicomotor, enfim, os fatores que favorecem a aprendizagem das crianças e o trabalho com a ludicidade.

Para a coordenadora Vera, tendo a criança como eixo central de toda a aprendizagem, a função da Educação Infantil é ofertar-lhe experiências de infância potente, diversificada e qualificada, aprofundada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade.

Já a professora representante do Núcleo, Carla, ressalta que a função da Educação Infantil é assegurar o direito de brincar e aprender em um ambiente acolhedor que favoreça a aprendizagem.

Percebemos que todos os depoimentos acima consideram a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e para aprendizagem. A professora regente ressalta a importância da socialização, do desenvolvimento e da aprendizagem relacionados ao lúdico. A coordenadora ressalta a centralidade da criança na Educação Infantil e a importância de promover experiências significativas. Já a representante do Núcleo fala sobre a importância do brincar em um ambiente que favoreça a aprendizagem.

Estes depoimentos revelam aspectos importantes condizentes com as ideias de Brougère (2010), Kishimoto (2013) e Vigotski (1935/2002), que nos fazem pensar que a função da Educação Infantil é promover um ambiente que considere todos os elementos ressaltados pelas entrevistadas, de forma coerente com a ideia de que a criança é um sujeito ativo na construção da cultura.

2) A alfabetização e o letramento iniciando na Educação Infantil

Com relação ao momento certo para iniciar a alfabetização e o letramento com as crianças, a professora regente acredita que ele se dá a partir do momento em que a criança vive um contexto letrado, iniciando, assim, o processo de apropriação da leitura e da escrita mais precocemente.

A gente sabe que tem criança que chega na escola com três ou quatro anos que está praticamente alfabetizada. Já existem crianças que nem conhecem direito um livro. Então eu acho que o momento certo, eu não sei..eu acredito que na Educação Infantil com esse processo atual que a criança já começa a brincar com lápis e vai ao longo do processo, quando chega aos três anos ela já está conhecendo as letrinhas. E acho que do jeito que tem sido feito, eu acho que tem dado certo. Eu acho que o estímulo tem que ser constante. Eu acredito que quanto mais a gente estimula mais eles querem aprender. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Para a supervisora Sandra, a alfabetização e o letramento podem iniciar-se na Educação Infantil, desde que este processo seja trabalhado de maneira lúdica. Para ela, o

brincar e o aprender devem estar sempre juntos, e, portanto, todas as atividades se desenvolvem com brincadeiras.

Acho que a formação da criança integral, formação da personalidade, você dar a base para criança iniciar o processo de alfabetização de forma que ela não tenha nenhuma perda ao longo do tempo. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

Acredito que ela tem que ser desenvolvida assim, ainda encontramos resistência de algumas professoras talvez por desconhecer a forma de fazer o brincar e o aprender juntos, mas eu acredito que tem como sim. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

Vera afirma que criar estímulos desde cedo nas crianças é fundamental no processo de aprendizagem e que o Projeto Alfalettrar iniciar-se na Educação Infantil tem sua importância baseada no desenvolvimento de habilidades da língua escrita desde os primeiros anos, que é orientada no maternal e formalizada e intensificada quando a criança inicia o Infantil I, a partir de quatro anos de idade.

É importante destacar que o foco do trabalho a partir da Educação Infantil deve-se ao reconhecimento do fato de que a criança, antes de sua entrada no sistema formal de ensino, tem já contato com a escrita, quer seja no ambiente familiar, quer seja em espaços sociais diversos, em que está rodeada de letreiros, placas, propagandas, rótulos de recipientes e embalagens, textos religiosos, recursos midiáticos, entre outros, em uma convivência que, mesmo em ambientes pouco letrados, como em meios rurais, possibilita o acesso aos códigos linguísticos e seus usos. Ou seja, a criança, independente do meio em que está inserida, sempre, ou quase sempre, tem contato com a escrita; a intensidade e a natureza desse contato é que é variada, conforme estímulos que lhe são oferecidos. (Entrevista concedida à autora em 30 de abril de 2015)

Vera ressalta ainda que, na perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, Alfabetização e Letramento são processos que podem e devem ocorrer simultaneamente. Nesse sentido, a aprendizagem inicial da língua escrita deve entrelaçar estes dois processos, de forma contextualizada e significativa, entendendo que um processo não pode e não deve sobrepor-se ao outro.

De acordo com Magda Soares, devemos lembrar que a apropriação da linguagem escrita não pode se dar de maneira descontextualizada para a criança ou de maneira impositiva e arbitrária, pois nossas crianças vivem em uma sociedade letrada e percebem a leitura e a escrita em diferentes situações de seu dia a dia, o que torna a leitura e a escrita atividades de seu cotidiano. Devemos, portanto, considerar essas experiências ao planejarmos as ações pedagógicas, para que as situações de aprendizagem sejam significativas e contextualizadas. (Entrevista concedida à autora em 30 de abril de 2015)

Quando questionada sobre o momento certo para iniciar a alfabetização e o letramento com as crianças, Carla disse acreditar que desde o momento em que a criança nasce ela entra

no processo de aprendizagem, que com intervenções adequadas a levará à alfabetização e ao letramento.

A criança da Educação Infantil tem que ter oportunidade de escolher um livro, de fazer leitura do mesmo, mesmo que não seja uma leitura convencional. A oportunidade de pegar no lápis, sentir o prazer de escrever, de ler o que escreveu. Mesmo que só ela saiba o que escreveu. Se isto para criança é prazeroso, pois a todo momento em sua volta tem pessoa que está escrevendo, por que tirar das crianças este direito? (Entrevista concedida à autora em 02 de setembro de 2015)

A professora destacou ainda os livros de literatura infantil como sendo um fator essencial para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil e acrescentou que as crianças amam a leitura e a escrita. Afirmou também que vê a relação entre o lúdico, a alfabetização e o letramento na Educação Infantil como processos que caminham juntos.

Para a coordenadora Magda Soares, a criança começa se alfabetizar quando nasce.

A criança que nasce numa sociedade grafocêntrica, ou seja, centrada na escrita como a nossa ela desde pequena já está convivendo com a linguagem escrita...Qualquer criança de qualquer grupo social, qualquer grupo cultural ela convive com a escrita desde pequenininha porque ela está vendo a escrita em volta, ela está vendo no jornal que vem embrulhado as compras, no saco de farinha de trigo, no rótulo da lata de leite em pó. Enfim, ela sai na rua ela está vendo placas...a criança está sempre atenta a isto e começa a aprender as letras já antes de entrar na Educação Infantil. (SOARES, 16 de abril de 2015)

Ela explica que a criança entra na Educação Infantil com alguns conceitos, algum conhecimento da língua escrita. Deste modo, sua alfabetização já começa mesmo antes de ela entrar na Educação Infantil. Portanto, esse é um processo que é inaugurado pela sociedade antes, cabendo à Educação Infantil dar continuidade.

Então, de onde a criança está orientar até ela avançar. Então você começa na creche. Porque a criança de dois, três anos está interessada em histórias, ela tem interesse em livros, tem interesse nas coisas escritas que estão na sala de aula. Aí já é um processo de alfabetização e de letramento. A criança desde cedo na Educação Infantil, em qualquer lugar, aprende a escrever o nome dela, a copiar o nome dela que está numa ficha, a colocar a sacolinha dela no lugar que está o nome dela, às vezes com esses recursos: a foto dela com o nome dela. Aí ela já está se alfabetizando 'essa aqui sou eu e esse aqui é o meu nome'. 'Meu nome é Maria que se escreve com esses riscos aqui que são as letras.' É um processo que já começou antes e você vai dar continuidade de forma contínua, sistemática entendendo o processo da criança de desenvolvimento cognitivo, linguístico. (SOARES, 16 de abril de 2015)

Através das falas das entrevistadas, podemos perceber que o trabalho com a leitura e a escrita é considerado fundamental.

Apenas no depoimento da professora regente transparece uma certa dúvida acerca do momento certo para se iniciar o processo de alfabetização e letramento. Ao refletir sobre essa

questão, Patrícia destaca que é importante estimular a criança para que ela desenvolva a capacidade de leitura e escrita. A coordenadora Vera ressalta que criar estímulos desde cedo é fundamental no processo de aprendizagem. A supervisora Sandra fala sobre o início da alfabetização e letramento condicionando este início ao vínculo com o brincar. Já a professora representante do Núcleo, Carla, aborda o fato de que a criança nasce e já entra no processo de aprendizagem, que levará à alfabetização e ao letramento.

Patrícia sugere que a escrita e a leitura são processos que devem ser iniciados cedo para o desenvolvimento da criança. A mesma concepção é assumida por Vera, coordenadora de Educação Infantil. Já a professora representante do Núcleo ressalta a ideia da apropriação da leitura e da escrita enquanto direito. Segundo destaca, aprender a ler e escrever é uma prática social, com a qual as crianças têm o direito de se envolver.

As concepções expressas pelas entrevistadas são coerentes com a noção de Vigotski acerca da aprendizagem. Para ele, a aprendizagem inicia-se bem antes de a criança entrar na escola. O aprendizado e o desenvolvimento, segundo Vigotski (1935/2002), estão inter-relacionados e são mediados pela cultura. Assim, desde o seu primeiro dia de vida, a criança inicia um processo de imersão na cultura que lhe possibilitará construir sentidos para o que experimenta, tendo os signos e os símbolos como mediadores. Para Vigotski (1935/2002), o aprendizado que ocorre pela interação e pelas mediações é fator responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas, que são organizadas pela cultura.

A leitura e a escrita são práticas sociais de uma cultura letrada. Portanto, as crianças, ao nascerem nesta cultura, se envolvem muito precocemente com essas práticas. Há que se ressaltar, no entanto, que este nível de participação pode variar, considerando, sobretudo, as desigualdades sociais que resultam em menores oportunidades para os setores mais pobres da sociedade. Daí a importância de a escola privilegiar em seu espaço a participação da criança em práticas de leitura e escrita, a partir das quais as crianças podem refletir sobre suas funções, seu significado social e sobre a língua, possibilitando que ela construa suas hipóteses.

Embora a professora regente e a supervisora tenham demonstrado em suas falas uma certa insegurança ao abordarem porque a leitura e a escrita são importantes na Educação Infantil e, ainda, ao defenderem com clareza se há um momento certo para dar início ao processo de apropriação da leitura e da escrita, o estudo das proposições do Projeto Alfalettar

permite ressaltar que este considera o direito da criança de envolver-se com a leitura e a escrita como prática social de uma cultura marcada pela linguagem escrita e na qual ela está imersa desde seu nascimento.

Em relação à defesa do direito de as crianças iniciarem o seu processo de apropriação da leitura e da escrita nos primeiros anos de vida, tanto a professora representante do Núcleo quanto a coordenadora da Educação Infantil do município e também a professora Magda Soares (2015) são enfáticas nessa posição. Será que o fato de estarem mais diretamente envolvidas nos processos de formulação teórica e metodológica do projeto influencia essa posição? Por outro lado, as dúvidas e incertezas que se manifestam nas falas da professora regente, Patrícia, e da supervisora, Sandra, sobre o momento certo para iniciar a apropriação da leitura e da escrita seriam decorrentes de uma maior aproximação dessas profissionais com as crianças? Ou seria resultado de críticas e de polêmicas que se manifestam entre as professoras da rede municipal de Lagoa Santa?

3) A alfabetização e o letramento relacionados ao brincar

Patrícia resalta que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil sempre deve envolver o lúdico. Ao mencionar as atividades lúdicas que considera importantes serem asseguradas, Patrícia se refere a jogos com letras, com figuras e palavras que, segundo ela, fazem com que a criança se envolva mais detidamente com o objeto do conhecimento.

O lúdico... sempre brincadeiras com letrinhas, com figuras e palavras porque dessa maneira a criança se prende mais. Se a gente consegue atrair a atenção deles, se a gente consegue desenvolver o processo da leitura e da escrita, eu acho que pode atrapalhar é a falta de interesse. Se a gente consegue atrair a atenção deles a gente consegue alfabetizar com certeza. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Segundo Patrícia, as crianças gostam, demonstram interesse e vontade de aprender. Demonstram interesse por livros, gostam de folhear e simulam a leitura de histórias. A professora percebe também como o contato com o material escrito faz falta para as crianças.

Por exemplo, a gente dá revistas em quadrinhos, outra hora você dá livros de histórias, outra hora, um livro que só tem imagens para eles fazerem histórias. Com tudo isso a gente percebe o interesse da criança. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Patrícia reconhece que, no município de Lagoa Santa, há por parte de algumas professoras a crítica de que o Projeto Alfalettar estaria “massacrando” as crianças, impondo-lhes atividades centradas prioritariamente no aprendizado da leitura e da escrita. Entretanto,

afirma que o problema é a visão de algumas professoras que não conseguem entender o alfabetizar brincando.

O brincar livre é crucial. Quando ela (a criança) está brincando de faz de conta, ela está criando, está repetindo o papel do adulto. Uma criança que fica numa creche o dia inteiro precisa ter este momento livre da brincadeira dela. Na parte da manhã, é mais puxado porque o conteúdo fica mais. Eu procuro usar sempre de brincadeiras com as crianças. De manhã as crianças têm um horário estipulado de 15 minutos para poder brincar livre. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Em vista do que tem que ser passado para criança o tempo é pouco. Imagina o que é nesse período de duas horas...É pouco você ter que ensinar todo o conteúdo para ela (a criança) chegar no primeiro ano tendo a base para continuar. Seriam quatro horas e meia, mas na verdade não é porque é um tempo picado. Porque a criança se envolve com outras atividades: tem biblioteca duas vezes na semana, tem o piquenique literário... Então são três vezes na semana que tira mais meia hora. Na verdade a professora só tem duas horas para cumprir todo o conteúdo. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Ela ressalta que há, diariamente, momentos reservados exclusivamente para as crianças brincarem livremente.

Existe um momento que é livre, os (cantinhos) momentos de faz de conta, onde as crianças têm um momento de interagir mais umas com as outras, né? Um momento que é mais livre, existe sim. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

Diariamente a escola, por ser período integral, a parte da manhã fica mais voltada para a parte pedagógica de uso de caderno. Mais voltada para o alfabetização e letramento mesmo à tarde vem às oficinas de arte de movimento de recreação. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

O professor divide o tempo à medida que ele tem que desenvolver o planejamento dele né? Sendo que todos os dias, diariamente, os alunos têm aulas de movimento, de arte, de alfabetização e letramento, de matemática. (Entrevista concedida à autora em 9 de julho de 2015)

Para a coordenadora da Educação Infantil, Vera, é importante criar oportunidades, desde a inserção da criança na Educação Infantil, para o aprendizado da leitura e da escrita, com práticas cotidianas que fomentem o interesse das crianças pelo registro espontâneo, pela leitura e pela escrita, valorizando sempre a relação brincar e aprender.

A criança aprende brincando. Brincar é a sua linguagem. É de suma importância o espaço lúdico, onde o professor possa deixar que o aluno descubra a sua visão do mundo escrito e apoiá-lo nesta descoberta, a fim de oferecer suporte para a sua curiosidade acerca dessa questão. Ao brincar, a criança expressa suas emoções, expõe suas habilidades e dificuldades, e mostra aos adultos suas conquistas; mostrando a apropriação de uma linguagem diferente, característica do desenvolvimento infantil. (Entrevista concedida à autora em 30 de abril de 2015)

Soares (2015) afirma que, para a criança, o processo de alfabetização e letramento é uma brincadeira, especialmente se a professora age de forma adequada.

As crianças encaram todas as aprendizagens como brincadeira. Na Educação Infantil qualquer conteúdo para desenvolver a criança socialmente é com brincadeira. (16 de abril de 2015)

A criança aprende a ler e a escrever brincando. E tudo na Educação Infantil precisa ser lúdico. (16 de abril de 2015)

A importância atribuída à brincadeira ressaltada nos depoimentos é respaldada pela teoria de Vigostki (1935/2002). Para esse teórico, o desenvolvimento da criança ocorre a partir da sua relação com o ambiente sociocultural e com outras crianças e com os adultos. A maneira pela qual a criança estabelece prioritariamente essas relações é por meio do brincar.

Nas entrevistas, o brincar aparece como elemento essencial para a aprendizagem e para o processo educativo, inclusive nos processos que envolvem a alfabetização e o letramento na Educação Infantil. Entretanto, cabe indagar que a concepção acerca do brincar perpassa as atividades e as situações de aprendizagem propostas para as crianças.

Ao analisarmos a fala da professora regente, Patrícia, podemos perceber que as práticas de alfabetização e letramento que se dizem apoiadas na brincadeira privilegiam, quase exclusivamente, o jogo ou a atividade didático-pedagógica. Na parte da manhã, por exemplo, o tempo livre para o brincar é de apenas 15 minutos, ao passo que para as práticas voltadas à leitura e escrita são reservadas duas horas e meia. Seu depoimento revela ainda uma dicotomia entre o brincar e o ensino de conteúdos, que teriam como objetivo preparar para o Ensino Fundamental.

Imagina o que é nesse período de duas horas...É pouco você ter que ensinar todo o conteúdo para ela (criança) chegar no primeiro ano tendo a base para continuar. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

No depoimento acima, percebe-se uma certa contradição com as proposições do Projeto Alfalettar, que se apoia na ideia de apropriação da leitura e da escrita como direito da criança, e não como mera preparação para o Ensino Fundamental.

Outro aspecto a ser observado nesse depoimento é o conflito que se estabelece entre o tempo e a garantia do conteúdo, que precisa ser ensinado antes que a criança ingresse no Ensino Fundamental.

Esse mesmo conflito pode ser observado na fala da supervisora ao destacar, de um lado, a existência de um tempo para as crianças brincarem livremente e, de outro, ao deixar claro que, por ser período integral, o período da manhã é mais reservado ao didático pedagógico.

Os depoimentos da coordenadora da Educação Infantil do município, Vera, e da professora Magda Soares parecem conceber de forma diferente a relação entre a brincadeira e a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil.

É de suma importância o espaço lúdico, onde o professor possa deixar que o aluno descubra a sua visão do mundo escrito e apoiá-lo nesta descoberta. (VERA, entrevista concedida à autora em 30 de abril de 2015).

Aprender e escrever tem que ser lúdico...as crianças adoram brincar com as letras, cantar parlendas, rabiscar um papel, tentar escrever coisas, fazer escrita espontânea. (SOARES, entrevista concedida à autora em 16 de abril de 2015)

A concepção acerca da relação entre brincadeira e aprendizagem expressa pela professora Patrícia deixa transparecer uma certa contradição. Ao mesmo tempo em que afirma que brincar é “crucial” e que, na sua prática, procura utilizar sempre brincadeiras com as crianças, logo em seguida, assegura serem os conteúdos a prioridade. Ora a relação entre brincar e aprender aparece de forma instrumental, na qual a brincadeira se confunde com uma estratégia para se ensinar um conteúdo específico em um tempo determinado, ora ela revela ser o tempo insuficiente para ensinar tudo o que as crianças precisam saber para ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A questão do tempo e do cumprimento das metas estipuladas pelo projeto é ressaltada tanto no depoimento da professora regente quanto no depoimento da supervisora. Percebe-se uma pressão daquilo que deve ser assegurado em termos de conteúdo junto às crianças e que esse conteúdo tem a ver com a aquisição da base alfabética.

A professora regente também demonstra uma dúvida quanto à organização do tempo e à sua adequação.

Na verdade acaba sendo assim...e a gente fica sem saber se tem que ser assim ou se tem que mudar. Acho que o meu consolo pessoal é que, de manhã, essas duas horas são mais puxadas, mas o restante, à tarde, é mais lúdico, mais jogos, mais brincadeiras. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Essa divisão de tipos de atividades por turnos, destacada no depoimento acima, deixa evidente a separação entre as atividades mais centradas na alfabetização e no letramento e aquelas que se destinam à brincadeira mais livre. Sendo assim, poderíamos indagar se as interações e a brincadeira (não qualquer uma, mas a brincadeira compreendida como prática social constitutiva da infância) são o eixo das práticas pedagógicas, seria adequado dividir o tempo entre atividades voltadas para aprender a ler e escrever e outro período para brincar livremente? Além disso, ao dizermos que uma brincadeira é livre, estaríamos pressupondo

que há uma outra brincadeira que não o é? Podemos designar como sendo brincadeira os jogos cujo objetivo é essencialmente pedagógico e educativo?

Ao falar sobre a importância da brincadeira para as crianças, Brougère (2010) ressaltava como um processo de relações interindividuais; um processo de cultura que acontece ao mesmo tempo no lugar das crianças, mas também no meio social. Daí o fato de a brincadeira ser central, ser fundamental ao pensarmos na infância, na criança. É por meio do brincar que a criança se relaciona com os bens culturais, construindo, como ressaltava Vigotski, seu sistema próprio de significados a partir do sistema de significados culturais do seu contexto, ou seja, ela não só compartilha desses significados, mas também atribui outros novos significados.

Sendo a leitura e a escrita práticas sociais, bem culturais, é importante que a criança se envolva com ambas desta forma. E se é por meio da brincadeira que ela se apropria dos bens culturais, que cria significados, aprende a usar objetos e ações, como ressaltava Vigotski (1935/2002), por exemplo, ao analisar a importância da brincadeira de faz de conta, é no espaço da brincadeira que a criança constrói sentidos que a ajudam no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Caberia problematizar, à luz das teorias aqui mencionadas, que concepções de brincadeira, de jogo, de brincar fundamentam as ações docentes. Como ressaltava Roure (2010), o brincar possibilita a experiência. Esta percepção do brincar como momento de vivenciar experiências, no qual o brinquedo possui valor de criação, talvez seja a grande dificuldade encontrada nas instituições de Educação Infantil ao relacionar o processo de aprendizagem com a brincadeira, ou o ato de brincar. Nessa perspectiva, o brincar não é um meio para ensinar algo às crianças, mas uma forma por meio da qual a criança desenvolve seu pensamento, sua imaginação, sua fantasia e sua capacidade de simbolizar. Estes são aspectos fundamentais para a aprendizagem da criança.

A mediação simbólica, por exemplo, tão presente no espaço lúdico, faz com que a relação entre brincar e aprender, no tocante à apropriação da leitura e da escrita, se estreite, pois o brinquedo como representação semiótica é uma forma precoce de linguagem. Quando um brinquedo é utilizado para representar uma forma de pensar, uma fala, ou seja, quando se instaura como representação semiótica, mobiliza um processo cognitivo importante para que a criança, mais tarde, seja capaz de atribuir signos aos sons da fala. Este processo é fundamental para a compreensão da escrita como um sistema de representação. Soares afirma que:

A vivência de representações semióticas, não propriamente linguísticas, é um primeiro passo em direção à representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita. Uma lata de sardinha que se torna um signo de representação de um trem é, na interpretação de Vygotsky (1984), uma operação cognitiva precursora e preparatória do mais complexo e abstrato processo de atribuição de signos aos sons da fala, ou seja, do processo de conceitualização da escrita como um sistema de representação. (SOARES, 2009 p. 8)

A imaginação e a fantasia que se expressam e se desenvolvem na brincadeira também são fundamentais para a aprendizagem. É por meio da imaginação, da sua capacidade criativa que a criança encontra possibilidades de compreender o mundo social e cultural que a cerca.

4.3 A atuação docente na instituição de Educação Infantil na qual a pesquisa foi realizada

A professora regente, Patrícia, exerce a profissão há 20 anos nesta rede de ensino e trabalha há quatro anos como docente da Educação Infantil. Possui o ensino médio na modalidade normal e no momento em que realizávamos a pesquisa estava cursando Pedagogia. Exerce a função de professora nos dois turnos, em instituições diferentes do mesmo município.

A turma na qual realizamos as observações possui 19 crianças, que ficavam na instituição em período integral (das 7 horas às 16h30). As atividades mais diretamente relacionadas à leitura e à escrita aconteciam com prioridade no turno da manhã, destacando-se algumas que integravam a rotina: leitura diária do calendário; chamada com a ficha dos nomes das crianças; leitura do alfabeto; leitura de textos de diferentes tipos de gêneros; leitura de livros; escrita do nome e escrita de palavras.

Havia atividades que se repetiam cotidianamente. Às 7 horas da manhã, as crianças organizavam seus materiais em uma prateleira que ficava dentro da sala, e, em seguida, se sentavam em uma roda de conversa e falavam sobre assuntos variados até o horário do café, que se iniciava por volta de 7:30 horas da manhã. Após o café, voltavam a sentar-se na rodinha e a professora retomava as atividades de classe. Primeiramente, solicitava a um menino e a uma menina que realizassem a contagem das crianças que estavam presentes e que identificassem quantas faltavam. Daí a professora registrava, no quadro de presença, o número total de ausentes e presentes. Em seguida, prosseguia a atividade, a chamada com uso

de fichas dos nomes das crianças. Cada um identificava seu nome e o colocava no quadro de presença.

A professora aproveitava o momento para comparar os nomes, chamando a atenção para os sons, a grafia, as semelhanças gráficas e sonoras e quantidades de letra. Após este momento, ela trabalhava o calendário: o dia, o mês e o ano, sempre registrando no quadro. Além disso, questionava como estava o tempo: quente ou frio, nublado, ensolarado, chuvoso.

Dando continuidade às atividades, a professora sempre convidava as crianças para realizarem uma leitura em voz alta: de um texto narrativo, uma poesia, um livro, dentre outros. A partir desta leitura passava a fazer questionamentos sobre o texto lido e as crianças, então, emitiam opiniões, explorando idéias a ele relacionadas. Logo era escolhida uma frase do texto que a professora considerava que tinha algum significado, respeitando o contexto e o seu conteúdo. Essa frase era anotada pela professora no quadro, que a lia pausadamente, palavra por palavra, convidando todos os alunos a participarem da leitura. As crianças também eram levadas a observarem outros aspectos, como, por exemplo, a letra maiúscula para iniciar a frase e o uso do ponto final. Em seguida, era escolhida, desta frase, uma palavra, que era destacada de alguma forma: sublinhada ou circulada. A professora chamava a atenção para esta palavra e passava a fazer alguns questionamentos: “A palavra possui quantas letras? Quantas vezes abrimos a boca para pronunciar-la (número de sílabas)? O som inicial é semelhante ao som inicial de qual outra palavra? O som final é semelhante ao som final de quais outras palavras?” Através destes questionamentos as crianças eram convidadas a refletirem sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Na turma observada, também eram frequentes, pela professora, as leituras de livros em voz alta que aconteciam pelo menos uma vez ao dia. Além disso, as crianças iam duas vezes durante a semana à biblioteca. Também realizavam uma vez por semana uma atividade de leitura chamada Piquenique Literário. Nesta atividade, iam para uma área externa da escola, onde havia um gramado e árvores, a professora forrava o chão e as crianças se sentavam embaixo das árvores para ler livros. Cada criança escolhia o livro que queria ver. Era um momento no qual manipulavam os livros, faziam tentativas de leitura, compartilhavam ideias sobre as histórias e apreciavam imagens contidas nos livros.

Outras atividades desenvolvidas durante o período de pesquisa nesta turma foram as brincadeiras de formação de palavras, jogos de rima e brincadeira de faz de conta. Com

relação às brincadeiras de faz de conta, existiam as brincadeiras livres e algumas organizadas pelas professoras.

Feita a apresentação desses eventos ligados à leitura e à escrita, é importante salientar que a forma como a professora conduzia a sua prática demonstrava que ela seguia o que é proposto no Projeto Alfalettrar. Ficava evidente que buscava realizar um planejamento das atividades baseado nas metas propostas pelo projeto e condizentes com os componentes presentes na matriz curricular expressa no documento do Projeto Alfalettrar: As atividades tinham como objetivo desenvolver a consciência fonológica, o conhecimento do alfabeto, a escrita e leitura de palavras, a tecnologia da escrita, a compreensão de textos, a ampliação do vocabulário e situações em que eram explorados diferentes usos sociais da escrita .

Uma atividade bastante desenvolvida era a escrita e o reconhecimento do nome próprio. Essa atividade foi bastante explorada como estratégia para a aprendizagem inicial do sistema de escrita, principalmente após 1980, com a publicação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). Para Ferreiro (1985), a escrita convencional do nome próprio é uma das primeiras tentativas das crianças para se apropriarem do código escrito. A escrita dos nomes permite às crianças identificarem a grafia convencional do seu nome e dos seus colegas e, ao mesmo tempo, se apropriarem do sistema convencional de escrita por meio de uma palavra dotada de sentido para ela; uma palavra que faz parte do seu contexto social.

Com relação à atividade que a professora realizava com textos, o objetivo era fazer com que a criança identificasse uma determinada frase, soubesse dividir uma frase em palavras e diferenciasse frases de palavras. De acordo com o Projeto Alfalettrar, estas são aprendizagens importantes porque a escrita exige a segmentação, ou seja, a criança para escrever terá que segmentar a cadeia sonora: uma frase em palavras, uma palavra em sílabas, e perceber, nas sílabas, os fonemas que as constituem.

Ao se apropriar desses conhecimentos, a criança será capaz de compreender que é através da sílaba que se chega ao fonema e do fonema se chega à sílaba, porque ambos são indissociáveis. A partir das palavras que são trabalhadas, são formadas novas frases. Deste modo, trabalha-se a ideia de que com as palavras podem-se formar frases e das frases textos. Assim, todo trabalho inicia-se com um texto para se chegar ao texto novamente.

Partir sempre de um texto para trabalhar a leitura e a escrita é o coração do projeto, de acordo com Magda Soares, em entrevista concedida para a pesquisa, em abril de 2015. Desse

modo, para desenvolver a leitura e a escrita, sempre se deve partir de um texto, seja uma história, poema ou texto informativo. O texto desenvolve a leitura, a compreensão e o vocabulário. Magda Soares (2015) explica que a leitura de uma história para criança pressupõe definições que antecedem a atividade. A professora deve previamente imaginar como será a leitura e como orientará as crianças para acompanharem a atividade.

Para a coordenadora do projeto, é necessário decidir que tipo de leitura vai ser feita com fundamentos nas teorias da leitura. Da mesma forma, ocorre com relação às habilidades de compreensão e interpretação de texto. Assim, é necessário pensar que estratégias são necessárias desenvolver no aluno para que ele seja capaz de adquirir as habilidades de leitura e de compreensão de um texto, de localizar em um texto informações, de fazer inferência, de avaliar e distinguir fato de opinião.

Os primeiros passos da criança no mundo da escrita, fora e antes da instituição educativa, ocorrem, em geral, de forma assistemática, casual, sem planejamento; é a escola que passará a orientar de forma sistemática, metódica, planejada, os processos de alfabetização e letramento. Como consequência, a necessária organização do tempo escolar obriga a definir uma fase durante a qual a criança deve apropriar-se formalmente do sistema alfabético e ortográfico e das práticas letradas mais adequadas e pertinentes à infância. (SOARES, 2010, p. 18)

Sobre este aspecto, Vigotski (1935/2002) concluiu que o processo de apropriação da linguagem escrita tem início antes da criança ingressar na escola.

Neste sentido, a perspectiva sócio-histórica trouxe importantes contribuições ao afirmar que a criança é um sujeito ativo que constrói seu conhecimento na interação com o outro e com o mundo que a cerca. Vigotski (1935/2002), já nas primeiras décadas do século passado, afirmava que o desenvolvimento da linguagem escrita é um processo único, longo, complexo, que se inicia antes da criança chegar à escola. Para ele, a linguagem escrita é um complexo sistema de signos, um instrumento cultural com função social.

Considerando este aspecto, com a experiência vivida na turma de Infantil II, na instituição onde se desenvolveu a pesquisa, buscamos analisar como o trabalho com a leitura e a escrita se desenvolvia, como ocorria o processo pedagógico, a partir do qual as crianças constroem conhecimentos sobre o sistema convencional de escrita e sobre o uso desse sistema nas práticas sociais.

Para melhor compreensão da rotina de trabalho observada durante a pesquisa e para apoiar a análise dos dados, apresentamos o quadro a seguir com os horários e os eventos que ocorrem com prioridade no turno da manhã, na turma de Infantil II.

Tabela 11: Rotina da turma de Infantil II – observada durante quatro horas diárias, em dez dias de observação

HORÁRIO	EVENTOS
7 horas	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças chegam, guardam seus objetos e sentam-se na rodinha • Conversas livres entre as crianças
7 h 30	<ul style="list-style-type: none"> • Café da manhã realizado na cantina da creche
7 h 50	<ul style="list-style-type: none"> • Sentados na rodinha, uma das crianças levanta e conta juntamente com as demais crianças quantos meninos e quantas meninas estão presentes. Em seguida marca no quadro de chamada estas quantidades. • A professora escreve no quadro o dia, mês e ano • Faz perguntas sobre como está o tempo e, depois, registra a situação do clima no quadro do tempo, que fica na sala de atividades. • Faz a chamada em ordem alfabética. Todas as fichas que contêm os nomes das crianças são colocadas no chão. A professora inicia a chamada e as crianças que estão presentes, após responderem à chamada, procuram a ficha na qual seu nome está escrito, que está disposto no chão e colocam-na na chamadinha.
8 h 05	<ul style="list-style-type: none"> • A professora trabalha um determinado tipo ou gênero textual (poesia, letra de música, texto informativo, conto, etc) ou lê um livro de literatura. • Em seguida faz alguns questionamentos sobre o texto na perspectiva de compreensão do texto. • Explora imagens e rimas
8 h 15	<ul style="list-style-type: none"> • Do texto a professora retira uma palavra e faz alguns questionamentos: "Como começa esta palavra?"; "Vamos falar palavrinhas com sílabas iniciais?" • As crianças fazem algumas tentativas, respondendo às provocações da professora. • A professora chama a atenção para os sons das palavras, dos fonemas. • As palavras que são ditas pelas crianças são escritas no quadro. • Em seguida, a professora repete o mesmo processo com a sílaba final. • Após escrever todas as palavras no quadro, chama a atenção para o número de sílabas de cada uma, comparando as palavras com relação às sílabas iguais e o tamanho de cada palavra. • A professora solicita a escolha de alguma palavra para formar frases.
9 horas	<p>Realização de uma das atividades abaixo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Piquenique Literário: uma vez na semana • Biblioteca: duas vezes na semana • Jogos de rimas, jogos de formação de palavras

9h 30	Trabalho mais voltado para escrita <ul style="list-style-type: none"> • Escrita espontânea de palavras ou de textos maiores; escrita do alfabeto; escrita do nome. Estas atividades relacionam-se às tarefas realizadas anteriormente. Por exemplo: Se foi trabalhado uma festa típica, como a festa junina, é solicitado que a criança faça uma lista das comidas de que ela gosta.
10h 30	Brincadeira livre no parquinho Nesse momento a professora apenas observa as crianças brincarem
10h 45	Banho
11 horas	Almoço
11h 30	Descanso

Elaborada pela autora

Ainda que se percebam, em algumas situações, a escrita como prática social e as crianças como sujeitos ativos, fica evidente que a rotina privilegia atividades direcionadas ao aprendizado da leitura e da escrita. Tais atividades se caracterizam como sendo situações escolares de transmissão de conteúdos a serem apreendidos pelas crianças. Considerando a hora da chegada das crianças (7 h) e o término do período da manhã (11h 30), temos a seguinte distribuição do tempo em relação ao tipo de atividade realizada pelas crianças:

Tabela 12: Relação entre o tipo de atividade e o tempo destinado a ela

TIPO DE ATIVIDADE	TEMPO DESTINADO À ATIVIDADE
Trabalho com a oralidade	30 minutos
Alimentação e demais cuidados com o corpo	1h5
Trabalho que implica situações de leitura e de aprendizagem sobre a língua escrita	2h 40
Brincadeira livre no parquinho	15 minutos

Elaborada pela autora

Alguns aspectos podem ser problematizados a partir da análise da rotina vivida no cotidiano das crianças nessa instituição. Em primeiro lugar, como já destacado acima, fica evidente que o tempo que a criança permanece na instituição no período da manhã é

majoritariamente destinado ao aprendizado da leitura e da escrita, sendo bastante reduzido o tempo destinado a outras atividades relacionadas às artes, matemática, natureza e sociedade, que são realizadas no turno da tarde. Se consideramos a criança como um ser indivisível, que participa e constrói conhecimentos de forma integral, interagindo com seus pares de idade de formação, com adultos ou outros sujeitos mais experientes, relacionando as diferentes informações, discursos, experiências que perpassam todas as áreas do conhecimento humano, não seria oportuno fragmentar os conhecimentos, estabelecendo tempos rígidos para se trabalhar um ou outro campo do conhecimento, um ou outro conteúdo disciplinar. Este tipo de organização do tempo para construção de conhecimentos parece favorecer a lógica de organização da cultura da escola, tradicionalmente assumida pelo Ensino Fundamental e médio e menos a ótica da criança e de seu ciclo de vida, que é a infância.

Outro aspecto destacado é quanto ao peso dado aos aspectos formais da escrita no cotidiano escolar das crianças. Ao acompanhar esta turma, foi possível perceber a grande preocupação da professora em cumprir seu planejamento de trabalho com a leitura e a escrita no tempo em que ela havia previsto, ou seja, dentro das 2h30 estabelecidas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, reservadas para este fim. Outro fator também observado é que a professora busca trabalhar a maioria dos aspectos ressaltados no projeto: calendário, leitura, interpretação, vocabulário, reflexão sobre a língua, todos os dias, dentro do tempo estabelecido no planejamento. Deste modo, é possível perceber que há uma transposição de um modelo escolar que toma os conteúdos a serem ensinados como a principal referência de organização das práticas.

Um terceiro aspecto diz respeito à concepção expressa pelo Projeto Alfalettar, segundo a qual alfabetização e letramento são indissociáveis e ambos devem ser trabalhados a partir de um texto, ou seja, é por meio de um texto que se trabalham componentes da leitura e da estrutura da escrita. Observamos que a professora, em sua rotina, trabalhava estes componentes. Entretanto, a organização da prática desta professora, como fica evidenciado pela distribuição do tempo e das atividades, privilegiava o trabalho com os componentes voltados para a apropriação da escrita, para compreensão acerca da base alfabética. O tempo destinado à formação do leitor, por exemplo, é de, aproximadamente, dez minutos da rotina diária e três vezes por semana, nos momentos em que as crianças participam do piquenique literário ou frequentam a biblioteca.

Considerando que há importantes aspectos que vão além de se trabalhar a estrutura do texto ou a exploração do livro como um objeto cultural, tais como diversidade da autoria, relação imagem-texto, capacidade de realizar inferências, compreensão e apropriação de figuras de linguagem, exploração das potencialidades artísticas do texto, esse tempo parece escasso. Além disso, ao usar o texto literário com o objetivo voltado para o estudo da estrutura do sistema de escrita, corre-se o risco de menosprezar o objetivo principal do texto literário, que é ser um objeto de arte.

Considerando que a ênfase da prática da professora é a apropriação da base alfabética, podemos concluir que há uma priorização do eixo da alfabetização. Se, como vimos, tanto a teoria quanto os pressupostos contidos no Projeto Alfabético enfatizam que alfabetização e letramento são dois eixos do processo de apropriação da linguagem escrita a serem abordados de forma indissociável, seria de se esperar que houvesse um maior equilíbrio em termos quantitativos na organização do tempo.

Ainda que a professora afirmasse que buscava trabalhar as diferentes funções da escrita com as crianças, observamos que ela frequentemente se preocupava com seu planejamento e com o tempo para cumpri-lo, preocupação essa que resultava sempre numa maior ênfase nos aspectos formais da escrita. Podemos perceber isso durante a realização de uma atividade escrita, quando a professora adverte as crianças dizendo:

Se não tivermos terminado as atividades não poderemos brincar. (Fala da professora regente, 11 de junho de 2015)

Com relação a esta preocupação com o tempo e com a ênfase no aspecto formal da escrita, houve um momento em que, ao terminar a leitura de um livro de literatura, as crianças demonstraram interesse pela história e começaram a questionar aspectos da narrativa pedindo para manusear o livro. A professora respondeu que não seria possível, pois havia muitas coisas para serem feitas e retomaria a história em outro momento. Esse episódio nos mostra que o interesse das crianças, naquele momento, não pôde ser levado em conta por causa do conteúdo que a professora havia planejado e que precisava ser cumprido naquele dia.

Outras atitudes da professora ajudam a confirmar esta ideia. Uma vez por semana, as crianças saíam para o Piquenique Literário, que, como vimos acima, se referia a uma atividade programada pela direção da escola, na qual as crianças se deslocavam para uma área verde externa e ali escolhiam livros para serem apreciados na grama, debaixo de uma árvore.

Percebi que sempre no dia desta atividade a professora demonstrava insatisfação. Algumas de suas falas comprovam isso.

O dia que tem Piquenique Literário leva metade do nosso tempo... A gente tem que admitir que quem não gosta deste piquenique é a gente. As crianças gostam. (Professora regente. 1 de Julho de 2015)

Houve, contudo, durante o período da pesquisa, uma atividade bastante interessante que envolveu as crianças e na qual a escrita serviu como apoio e como sustentação para que ocorressem as interações entre os sujeitos e se constituiu como um instrumento fundamental para apoiar as práticas sociais do grupo. A professora organizou uma brincadeira, na qual montou um minimercado com diversos produtos, de diversas marcas que fazem parte do cotidiano das crianças e que elas veem nos supermercados. Ela colocou preços nos produtos e deu para cada criança um valor em cédulas, que simulam o dinheiro que utilizamos para compras. Nesta brincadeira, as crianças podiam fazer compras e em seguida passar pelo caixa no qual estava a professora que fazia a soma dos valores e as crianças deveriam entregá-lo usando as cédulas de brinquedo.

As crianças se envolveram de tal forma que ao buscar o produto desejado também falavam sobre o preço, sobre o nome do produto de como estava escrito, demonstrando curiosidade, interesse e levantando hipóteses sobre a escrita de um determinado produto.

Essa proposta do mercadinho eu gosto muito de trabalhar com as crianças porque ela envolve o letramento porque através dos rótulos a criança já conhece... não sabe ler mas ela sabe o que é um pote de Nescau, ela conhece o sabão Omo, ela conhece o detergente Ipê, o xampu Seda. Elas sabem pelo letramento o que é aquilo ali. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

Eles foram fazendo a compra, eu fui somando, e eles foram me entregando as notas. Incrível, porque eles estão aprendendo a ler, mas já identificam a nota e eles conseguiram somar. Eu falava 14 reais e eles me entregavam a nota de dez e duas de dois. Então, assim, até a gente que é professora tem hora que assusta com a capacidade deles. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

E essa atividade do mercadinho foi muito interessante porque eles começaram a olhar aquela letra ali junto com essa e formar outras palavras. A letra sozinha no caso do Omo eles questionaram o+m+o forma Omo. E a sílaba o só tem uma letra. Então a gente percebe que aquilo tá surtindo um efeito. (Entrevista concedida à autora em 13 de agosto de 2015)

A atividade do mercadinho explorou a brincadeira de faz de conta e possibilitou que a escrita e a leitura fossem exercitadas como práticas sociais e, ao mesmo tempo, despertou o interesse das crianças. Uma atividade vivida cotidianamente por adultos e presenciada no dia a dia das crianças foi promovida numa situação lúdica. Ou seja, qualquer criança,

independentemente de sua classe social, conhece um mercado, tem contato com diferentes produtos, percebe a relação de compra e venda.

Ainda que fique evidente a adequação da atividade, considerando sua relação com o universo infantil, com a forma como a linguagem escrita se inseriu nesse contexto, observei, entretanto, que se tratou de uma atividade isolada, que não se relacionou com as demais situações de aprendizagem promovidas no mesmo dia e nem nos outros dias em que estivemos observando a prática pedagógica daquela turma.

Talvez a dificuldade em organizar uma prática pedagógica centrada nesses princípios (assegurar que as situações de aprendizagem tenham continuidade, que haja integração entre a leitura e a escrita e as demais linguagens e áreas do conhecimento, que os eixos da prática pedagógica sejam a brincadeira e as interações) decorra da subordinação que a Educação Infantil sofre em relação ao Ensino Fundamental. Trabalhar a leitura e a escrita com práticas sociais parece ainda ser um desafio, principalmente porque há ainda uma forte tendência a focalizar este trabalho nos aspectos formais do ensino e sob a égide da cultura escolar do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolveu-se no município de Lagoa Santa, pertencente na íntegra à região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, com o objetivo de compreender como ocorre o trabalho com a leitura e escrita, em uma instituição de Educação Infantil do município de Lagoa Santa e, considerando os princípios e as diretrizes estabelecidos pelo Projeto Alfaetrar, como esta proposta é apropriada por uma docente da Educação Infantil.

Constatamos que, na história da Educação Infantil do município, a partir da década de 70, Lagoa Santa passou a sofrer transformações no atendimento das crianças pequenas, em instituições públicas municipais, que se vinculam ao contexto histórico brasileiro. Neste sentido, as orientações que guiaram as propostas de pré-escola de massa, elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC –, formuladas durante a década de 70 e 80, se fizeram presentes no âmbito municipal. Como ressaltamos, tratava-se de uma política de assistência ao pré-escolar, com escassos recursos orçamentários e apoiada no trabalho voluntário, na cessão de espaços pelo poder público para a iniciativa privada e baseada na participação comunitária.

É nesse contexto histórico que surge a primeira instituição pública de Educação Infantil do município: o pré-escolar Antônio de Castro Figueiredo. Esta primeira instituição não possuía prédio próprio e funcionava precariamente em uma casa adaptada. As pessoas que nela trabalhavam não possuíam formação específica em magistério. Entretanto, conforme relato das professoras entrevistadas para esta pesquisa, mesmo sem haver propósitos claros acerca do projeto educacional, existia uma preocupação com o processo de alfabetização das crianças. Percebemos, assim, a relação entre o que aconteceu em Lagoa Santa e o que vinha ocorrendo no restante do país, sobretudo no que tange à ausência do poder público no atendimento às crianças pequenas. Dessa forma, Lagoa Santa, em conformidade com o que vinha ocorrendo no restante do país, assumia uma postura antagônica à noção expressa, alguns anos mais tarde, pela Constituição Federal de 1988, que compreende o atendimento à criança de zero a seis anos como um direito da criança e um dever do Estado.

A partir dos anos 80, muitas críticas foram feitas a esse modelo que considerava a educação pré-escolar como solução para os problemas acarretados pela pobreza. Assim, para responder a essas críticas, houve alterações das propostas do MEC, por meio do Programa Nacional de Educação Pré-escolar, em 1981, que estabelecia as diretrizes, prioridades, metas, estratégias e um plano de ação voltado para as crianças em idade pré-escolar.

Ao longo dos anos seguintes, os discursos sobre a necessidade de instituições educacionais que atendessem às crianças pequenas se diversificaram, passando a ser uma luta pelo direito da criança de zero a seis anos a uma educação de qualidade. Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, este direito foi afirmado, e reafirmado pouco depois pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Alguns anos mais tarde, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB/9394/96), que atribuiu à Educação Infantil o status de primeira etapa da educação básica.

Dentro desse contexto, em Lagoa Santa, o atendimento à Educação Infantil começou a ser ampliado, surgindo novas instituições. Assim, na década de 80, foram inauguradas três instituições, na década de 90, mais quatro novas instituições, e duas instituições municipalizadas passando a atender a Educação Infantil; entre 2000 e 2014, mais seis instituições públicas, totalizando 17 instituições com atendimento à Educação Infantil.

Com relação ao atendimento em creche, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, Censo Educacional 2001 a 2014, no ano de 2001 havia 52 crianças matriculadas na rede municipal, número inferior ao número de atendimento privado. Contudo, nos anos seguintes, o atendimento na rede pública aumentou, superando em muito a rede particular, totalizando, em 2014, um aumento de 1.420% no número de matrícula em relação ao ano de 2001.

Com relação ao número de matrículas na pré-escola, na rede particular, sempre foi inferior ao número de matrículas na rede pública. No ano de 1999, de acordo com o INEP, Censo Educacional de 1999 a 2014, o número de matrículas passou de 1.416 (hum mil quatrocentos e dezesseis) crianças para 1.220 (hum mil duzentos e vinte) crianças, totalizando uma queda de 13,8%. Entre os fatores relevantes para esta queda está o ingresso das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir do ano de 2004.

No ano de 2015, no município de Lagoa Santa, estavam matriculadas cerca de 2.246 (duas mil duzentas e quarenta e seis) crianças na Educação Infantil, em instituições públicas municipais.

Como proposta municipal específica para o trabalho com essas crianças, há o Projeto Alfaetrar, desenvolvido pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento. Este projeto contempla, além dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, direciona o trabalho com a leitura e a escrita e fundamenta-se em quatro princípios: continuidade, integração, sistematização e acompanhamento. Para o desenvolvimento, o projeto propõe e articula metas (objetivos visados), planejamento (programação de ações a serem desenvolvidas ao longo do itinerário para chegar às metas) e o itinerário pedagógico (caminho a seguir para chegar aos objetivos). Outro aspecto importante é a realização de diagnósticos, que têm como objetivo direcionar a prática docente.

O Projeto Alfaetrar tem como natureza básica o desenvolvimento profissional das professoras da rede do Município de Lagoa Santa, Minas Gerais, promovendo a integração entre a teoria e a prática. O projeto define as metas e os critérios para cada momento de aprendizagem com as crianças, que tem início na Educação Infantil e se estende até as séries iniciais do Ensino Fundamental. O caminho para se chegar a estas metas é uma escolha de cada professora da rede, em interação com o Núcleo de Alfabetização e Letramento.

De acordo com os documentos elaborados no âmbito do Projeto Alfaetrar, o mesmo atribui importância central ao direito da criança de se apropriar da leitura e da escrita; considera a escrita como uma prática social, ressalta a importância do brincar como fundamental para a criança e trata a alfabetização e o letramento como indissociáveis. Todos estes aspectos são bastante condizentes com a teoria sócio-histórica de Vigotski.

Ao analisarmos a relação das proposições do projeto e o discurso assumido pela professora responsável pela turma na qual realizamos as observações, concluímos que este projeto tem sido legitimado por ela. Também por meio da análise da sua prática, fica evidente seu interesse em trabalhar todos os componentes propostos no Projeto Alfaetrar. Contudo, a professora demonstrou-se preocupada com a organização do tempo e com o planejamento das atividades, manifestando dificuldade de manter uma integração deste planejamento na perspectiva da criança. Embora ressalte a importância do brincar associando-o à alfabetização e ao letramento, a organização da sua prática na rotina prioriza mais o eixo da alfabetização.

Consideramos que o processo de apropriação das proposições do Projeto Alfalettrar não é simples. Percebemos que, embora esta apropriação apareça nos argumentos das professoras, na prática, ela nem sempre se materializa de forma coerente. Daí a grande importância da atuação da professora representante do Núcleo, que, se tiver condições favoráveis, pode fazer diferença nesse processo.

A experiência com o desenvolvimento da pesquisa nos leva a refletir sobre a importância de planejar, sistematizar, registrar, avaliar, mas também de pensar uma organização na Educação Infantil na perspectiva da criança. De acordo com os princípios teóricos que fundamentam este trabalho, a criança constrói seu conhecimento a partir da sua relação com outras crianças, com os adultos e com o mundo que a cerca. Dentro da instituição de Educação Infantil, as crianças passam a fazer parte de uma cultura com características próprias. Por meio de sua participação dentro deste grupo ela constrói novos conhecimentos, desenvolve seu pensamento e se envolve em aprendizagens. Por meio da produção e participação coletivas nas rotinas, as crianças se tornam membros ativos das culturas infantis quando dialogam e interagem com as culturas próprias do mundo adulto. Por meio do brincar e das interações sociais, vão se apropriando de conhecimentos, saberes e experimentando formas de ser e de estar no mundo e, nesse movimento, as aprendizagens ganham sentidos.

Desta forma, ao se pensar a leitura e a escrita na Educação Infantil, é necessário pensar que a apropriação de ambas só se torna significativa quando concebidas como práticas sociais. A continuidade e a integração no desenvolvimento das atividades propostas são fatores indispensáveis para que os conhecimentos não se desenvolvam de forma fragmentada ou isolada. Mais do que uma instituição de período integral, faz-se necessário que as práticas se realizem de maneira integrada. Brincar e aprender, conhecer e experimentar, alfabetizar e letrar são expressões que precisam ser compreendidas e vivenciadas de maneira indissociável. Este é um grande desafio para as instituições de Educação Infantil de forma geral.

Consideramos que o Projeto Alfalettrar é de suma importância para o município, consolidando-se como uma adequada e potente política de formação, realizada em uma rede pública. É inegável a relevância deste projeto, o que se comprova pelo seu tempo de existência como política municipal, pelo alcance de suas ações que atingem todas as professoras do município, pela capacidade de sistematização dos conhecimentos, pelas condições que oferece para a participação das professoras, por sua capilaridade (envolve coordenadores, professoras representantes das escolas, professoras em geral), pela sua

inserção no organograma da Prefeitura, pela sua institucionalização no âmbito do município, pelo impacto que produz na formação e na construção da identidade profissional dessas professoras e, enfim, pela frequência com que as atividades são realizadas. Por tudo isso, é uma política exitosa; um exemplo a ser seguido por todos os entes federados do Brasil.

Constatamos o compromisso do Projeto Alfalettrar com a garantia do direito das crianças de aprender a ler e a escrever. E ainda a certeza de que, com esse aprendizado, terão maiores chances de se constituírem sujeitos de direito, cidadãos plenos no seu exercício da sua cidadania.

As questões que foram por nós ressaltadas se referem, principalmente, à maneira como o projeto compreende a relação entre infância e brincadeira, entre processo educativo e ludicidade, entre apropriação do sistema de escrita e formação do sujeito como usuário da língua escrita. Estas questões repercutem no projeto pedagógico e condicionam as opções referentes à ocupação dos espaços, à distribuição dos tempos e às definições relativas ao apoio à criança no seu processo de apropriação da linguagem escrita.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou levantar dados sobre a Educação Infantil em Lagoa Santa, obtidos pelo estudo de documentos e por depoimentos dos entrevistados. Considerando a escassez de registros tanto históricos quanto de dados referentes à política educacional, ressaltamos a necessidade de se organizarem e de se arquivarem esses dados para apoiar futuras investigações e favorecer decisões no âmbito das políticas públicas. Destacamos ainda o papel que esta pesquisa buscou cumprir de deflagrar um processo de registro dessas informações e alertar para a necessidade de se sistematizarem informações sobre a Educação Infantil em Lagoa Santa. O produto final desta dissertação será um encarte a ser entregue à Secretaria Municipal de Lagoa Santa com os dados mais relevantes sobre a história da Educação Infantil no município, os dados do atendimento, as principais definições contidas no Projeto Alfalettrar (princípios e metas), as principais conclusões a partir da análise das entrevistas e principais conclusões a partir das observações e recomendações para a Secretaria Municipal e para a escola.

Para finalizar, esperamos que nosso trabalho possibilite a ampliação do diálogo, sempre necessário, sobre como percebemos as crianças, o que entendemos por infância, em especial por primeira infância e, sobretudo, sobre a forma como materializamos o direito delas de se formarem como membros da cultura escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Marilyn Jader. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, M. C. O lugar da linguagem escrita no currículo da educação infantil. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A. & SALES, S. R. **Currículo: conhecimento e avaliação**. Curitiba, pr: crv, 2013a.p.209-220.

BAPTISTA, Mônica Correia; LIMA, Rosalba Rita (Orgs.). Dossiê FMEI: 5 anos é na educação infantil. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013b. 221 p.: il.ISBN ISBN: 978-85-8007-065-1 (brochura) ISBN: 978-85-8007-066-8 (eletrônico)

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: A.V. Gonçalves e A.S. Pinheiro, (org). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Editora Mercado de Letras,2011.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Currículo em movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010**.

BERLE, S. **Infância e linguagem**: educar os começos. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED – 9 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982. (Coleção Ciências da Educação).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez; 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

CARLA, C. Entrevista V. [setembro de 2015]. Entrevistador: Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa. Lagoa Santa, 2015.

CORSARO, W. Culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa. **Sociologia da infância**, São Paulo; Artmed, 2011.

GOULART, Maria Inês Mafra. Infância e conhecimento. **Revista Paideia**, ano v, n.4, 2008 jan.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. Formação continuada de rede [manuscrito]: um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa / Joaquina Roger Gonçalves Duarte. UFMG/FAE, 2013.

EDWARDS, C., GANDINI, L & FORMAM, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p.97-101.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e Infância. In: (Org.).Tizuko Morchida KISHIMOTO; Julia Oliveira FORMOSINHO. **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre:Penso, 2013.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG/MEC, nov. 2010.

KISHIMOTO, TizukoMorchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: (Org.).FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007.

KRAMER, Sônia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, p. 54-62, 1982.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil E/é fundamental.Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

KRAMER, Sônia. O papel da educação infantil na formação do leitor : descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.).[et al.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**.– BeloHorizonte : Autêntica, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n.14,maio/jun/jul/ago/2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas,

2008.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29.ed.Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PATRÍCIA, A. Entrevista IV. [agosto de 2015]. Entrevistadora: Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa. Lagoa Santa, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago/1992.

ROURE, Glacy Q. Infância, experiência, linguagem e brinquedo. 33^a. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, out/2010.

SANDRA, B. Entrevista III. [julho de 2015]. Entrevistadora: Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa. Lagoa Santa, 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas/São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. *Revista Pátio*. Educação Infantil, ano VII, n. 20, jul/out.2009.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, Abr/2004.p.105-124.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos**. Artigo publicado pela *Revista Pátio – Revista Pedagógica* de 29 de fevereiro de 2004, pela Editora Artmed.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. Edwiges Zaccur (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p. 49-73.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez. 2014.

SOARES, Magda. Entrevista I. [abril de 2015]. Entrevistadora: Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa. Lagoa Santa, 2015.

STURMAN, A. Case study methods. In: KEEVES, J. P. *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon, 1988. p. 61-66.

VERA, Lúcia. Entrevista II. [maio de 2015]. Entrevistadora: Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa. Lagoa Santa, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. Versão para eBooksBrasil. org
Fonte Digital www.jahr.org,2002.

Documentos Oficiais e Legislação

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n. 9.394/1996.

BRASIL. Lei do Piso. Lei Federal n. 11.738/2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/ SEB,2005.

BRASIL Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, Censo Educacional 2001 a 2014.

BRASIL Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, Censo Educacional 1999 a 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1 de 7/04/1999 – Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 20 de 11/11/2009 – Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n 5 de 7/04/2009 – Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, <http://www.ibge.gov.br/> acesso em 18/04/2015.

Decreto n.2104, de 26 de abril de 2011 – Prefeitura de Lagoa Santa

Documento de Caracterização da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Lagoa Santa/2014

Históricos das escolas municipais de Lagoa Santa

Lei Municipal n.3241 de 16 de janeiro de 2012 – Prefeitura Municipal de Lagoa Santa

Lei Municipal n. 1.419/97 de 7 de outubro de 1997 – Prefeitura Municipal de Lagoa Santa

Núcleo de Alfabetização e Letramento – Lagoa Santa/2015

Orientações para organização e distribuição de turmas– Secretária Municipal de Lagoa Santa/Janeiro de 2016

Projeto Alfalettrar – Núcleo de alfabetização e Letramento. 2ª edição, 2011.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Interessada: Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa

Objeto: Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional Educação e Docência, na linha de pesquisa: Educação Infantil.

Título do Projeto: Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Os professores e suas práticas (um estudo de caso em uma Instituição de Educação Infantil em Lagoa Santa-MG).

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Corrêa Baptista

Parecerista: Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Data: 24/11/2014

Belo Horizonte, 24 de novembro de 2014

PARECER

HISTÓRICO

A mestranda Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa, aprovada no processo seletivo 2014/2015 do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG, apresentou o projeto de pesquisa intitulado "*Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: os professores e suas práticas (um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa, MG)*" na linha de pesquisa Educação Infantil. Esta linha estuda a infância em uma perspectiva histórica e contemporânea; as relações da infância com as mudanças sociais e culturais da família e da sociedade; as políticas públicas e suas dimensões socioculturais; desenvolvimento físico, psicológico e social da criança; a organização e gestão do trabalho pedagógico e pedagogias da educação infantil: linguagens, processos de construção do conhecimento e da experiência em contextos interativos. Aborda também avaliação na educação infantil, a elaboração, implementação e avaliação de projetos político-pedagógicos em educação infantil.

MÉRITO

O projeto pretende compreender como a proposta do projeto ALFALETRAR é apropriada por docentes de uma instituição de educação infantil de Lagoa Santa, região metropolitana de Belo Horizonte- Minas Gerais. Esta proposta buscará caracterizar o projeto ALFALETRAR, compreender as proposições teóricas e metodológicas à luz da revisão teórica e a partir do quadro teórico proposto pela teoria sociocultural e sócio-histórica, caracterizar e analisar as concepções dos docentes em relação às crianças, infâncias, educação infantil, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil; caracterizar e analisar as práticas de alfabetização e letramento em salas de aula da instituição de educação infantil pesquisada.

Os sujeitos participantes da pesquisa serão os professores de Educação Infantil da instituição a ser pesquisada, coordenação pedagógica desta instituição, representantes do núcleo de alfabetização e letramento do município de Lagoa Santa e a coordenadora deste núcleo. Para realizar a investigação, o projeto prevê a metodologia de pesquisa qualitativa através de um estudo de caso que contará com a utilização de entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula, pesquisa bibliográfica e documental, análise dos dados coletados e a interpretação de concepções e práticas à luz da revisão teórica e a partir do quadro teórico proposto pela teoria sociocultural e sócio histórica.

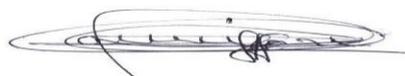
A fundamentação teórica advém das contribuições de autores que abordam a educação infantil, alfabetização e letramento e a teoria sociocultural e sócio-histórica. Trata-se de uma pesquisa que estimula os estudos sobre a relação da leitura e da escrita na Educação Infantil. Provoca também a reflexão sobre as concepções dos docentes em relação às crianças, infâncias, educação infantil, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil.

A proponente da pesquisa justifica o interesse em estudar a apropriação da linguagem escrita pelas crianças em função da relevância do tema que tem se destacado nas atuais discussões (Baptista: 2010, Baptista: 2013, Ferreiro:1985, Soares:2009, Kramer:2006, Kishimoto, 2010) sobre esta área do saber. Nesta perspectiva, o projeto de pesquisa poderá proporcionar reflexões sobre este assunto e esclarecer se o que é proposto no projeto ALFALETRAR, concepção metodológica, teórica conceitual, se materializa, ou não, nas práticas do professor; qual é a avaliação dos professores com relação ao projeto ALFALETRAR do ponto de vista da educação infantil; qual é a apropriação dos professores com relação ao projeto ALFALETRAR e como essa apropriação se materializa no fazer cotidiano. Trata, assim, de uma pesquisa que pode dar maior visibilidade ao projeto ALFALETRAR com relação às práticas dos professores e suas concepções e pode vir a colaborar na reflexão e construção de caminhos, estratégias para práticas dos professores que atuam em instituição de educação infantil na rede que será pesquisada. Para desenvolver a pesquisa, a autora assume a abordagem sociocultural e sócio-histórica. Os procedimentos metodológicos se direcionarão para uma pesquisa de cunho qualitativo, através de um estudo de caso.

O projeto está dentro das normas éticas e cumpre ainda as exigências legais para as pesquisas com humanos estabelecidas na Resolução CNS n. 466 de 12/12/2012 homologada no *Diário Oficial* de 13/06/2013.

VOTO

Pelo exposto e em função da relevância pesquisa sou, s.m.j., pela aprovação do projeto de pesquisa.



Professor Ademilson de Sousa Soares

Faculdade de Educação - UFMG

Departamento de Administração Escolar

ANEXO B

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Faculdade de Educação - FaE

Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE

Assunto: Solicitação de permissão de pesquisa de Mestrado em Instituição Municipal de Educação Infantil de Lagoa Santa- Minas Gerais

Solicitante: Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa

Orientadora: Mônica Correa Baptista

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prezada Secretária de Educação sr^a. Daniele Alves

Venho solicitar-lhes permissão para pesquisar uma Instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa. O Projeto de Pesquisa é intitulado " Alfabetização e letramento na educação infantil: Os professores e suas práticas (um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa-MG)." Para que a senhora possa avaliar o pedido, esclareço abaixo os principais objetivos da pesquisa ressaltada:

Apresentação geral

A vivência como professora de educação infantil neste município, acrescida de experiências profissionais anteriores, despertou em mim o desejo de desenvolver uma pesquisa sobre como professores da educação infantil, inseridos na proposta do projeto ALFALETRAR, compreendem o processo de alfabetização e letramento na educação infantil, e como isso interfere em suas práticas. Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender como a proposta do projeto ALFALETRAR é apropriada por docentes de uma instituição de educação infantil de Lagoa Santa.

Objetivos específicos

- Caracterizar o projeto ALFALETRAR
- Compreender as proposições teóricas e metodológicas à luz da revisão teórica e a partir do quadro teórico proposto pela teoria sociocultural e sócio-histórica.
- Caracterizar e analisar as concepções dos docentes em relação às crianças, infâncias, educação infantil, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil;
- Caracterizar e analisar as práticas de alfabetização e letramento em salas de aula de uma instituição de educação infantil do município de Lagoa Santa.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos se direcionarão para uma pesquisa de cunho qualitativo, através de um estudo de caso. A metodologia compreenderá entrevistas semi-estruturadas com as professoras, coordenação pedagógica, direção e observações em sala de aula. Além disso, será feita a pesquisa bibliográfica e documental.

O fato do município de Lagoa Santa não possuir muitos dados sobre a educação infantil documentados gera dificuldades. Entretanto estas dificuldades serão sanadas através de entrevistas para obter depoimentos de pessoas que vivenciaram fatos e acontecimentos que marcaram a história, e de pessoas que participam da construção da política ou vivenciam diretamente suas implicações.

A análise do material coletado será feita com base critérios tais como: concepções de alfabetização e letramento de professores, relação das concepções de alfabetização e letramento com as práticas docentes, relação das concepções com a proposta do projeto ALFALETRAR, e a interpretação de concepções e práticas à luz da revisão teórica e a partir do quadro teórico proposto pela teoria sociocultural e sócio-histórica

Resultados

A partir deste processo metodológico pretende-se ampliar as discussões acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil em Lagoa Santa. No entanto, trata-se de uma oportunidade de refletir sobre as concepções dos docentes em relação às crianças, infâncias, educação infantil, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil. Além disso, a análise das práticas de alfabetização e letramento em salas de aula pode vir a

colaborar na reflexão e construção de caminhos, estratégias para práticas dos professores que atuam em instituição de educação infantil na rede de Lagoa Santa.

Esclarecimentos

- 1) Segue em anexo a pesquisa na íntegra.
- 2) A pesquisa em questão está na etapa final de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, garantindo-se dessa forma que todas as questões éticas serão respeitadas e que os envolvidos na pesquisa serão resguardados em todos os aspectos.
- 3) A pesquisa será feita em uma instituição de Educação Infantil que será escolhida de acordo com os seguintes critérios: abrangência do atendimento (0 a 5 anos ou 2 a 5 anos), instituição mais antiga, aceitação da escola.

Cordialmente,

Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa

Mônica Correia Baptista

Belo Horizonte, 18 de novembro de 2014

ANEXO C

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu _____ CPF
nº _____, diretora da Creche
_____ (Município de Lagoa Santa-MG) afirmo
que tenho ciência e concordo que esta Instituição de Ensino participe do projeto de
pesquisa “Alfabetização e letramento na educação infantil: Os professores e suas
práticas (um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de
Lagoa Santa-MG).” da mestrandia Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa, aluna do
mestrado profissional da Faculdade de Educação da UFMG, orientada pela
professora doutora Mônica Correia Baptista.

Lagoa Santa, 06 de abril de 2015.

Assinatura

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO – TCLE

(PARA OS ENTREVISTADOS)

Você está sendo convidado (a) a participar do Projeto de Pesquisa intitulado " Alfabetização e letramento na educação infantil: Os professores e suas práticas (um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa-MG)." realizada pela mestranda Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa sob orientação da Professora Mônica Baptista Corrêa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender como a proposta do projeto ALFALETRAR é apropriada por docentes de uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa-MG. A pesquisa será presencial, através de entrevista com gravação, que ficará armazenada por um período de cinco anos com a pesquisadora principal, Professora Mônica Baptista Corrêa, na Faculdade de Educação da UFMG e será destruída logo após este tempo.

Sabemos dos possíveis desconfortos e incômodos, ao relatar sobre os pontos positivos e negativos, do projeto ALFALETRAR no tocante a alfabetização e letramento na educação infantil no município de Lagoa Santa. No entanto, trata-se de uma oportunidade de refletir sobre as concepções dos docentes em relação às crianças, infâncias, educação infantil, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita educação infantil. Além disso, a análise das práticas de alfabetização e letramento em salas de aula pode vir a colaborar na reflexão e construção de caminhos, estratégias para práticas dos professores que atuam em instituição de educação infantil na rede que será pesquisada.

Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo. Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação. Existe a garantia de sigilo e confidencialidade. Os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar sua identidade. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. Para esclarecer qualquer dúvida que porventura você tenha, entre em contato com as pesquisadoras nos endereços citados abaixo.

“Estou ciente sobre todas as etapas da pesquisa, recebi uma via assinada deste documento e concordo em participar da pesquisa ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE”.

Participante da entrevista:

Assinatura: _____

Mestranda: Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa. Telefone: (31) 93080798; email:
bethvrodrigues@gmail.com

Assinatura: _____

Orientadora: Prof^a. Mônica Baptista Correia. Telefone: (31) 32781962 email:
monicacb.ufmg@gmail.com

Assinatura: _____

Para esclarecer dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com:

COEP –UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.. Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade
Administrativa II - 2º Andar - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - Brasil. Telefax: (31)
3409-4592. Email: **coep@prpq.ufmg.br**.

ANEXO E

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA– PROMESTRE- FAE/UFMG Linha de Pesquisa: Educação Infantil

Orientadora: Professora Mônica B. Correia

Aluna: Elizabeth V. R. Sousa

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA QUE ATUA HÁ MAIS TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

I - DADOS DA ENTREVISTADA

Nome: _____

II -EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Instituição que trabalha atualmente _____
2. Tempo de trabalhona instituição _____
3. Função que exerce atualmente na instituição _____
4. Primeira instituição de Educação Infantil que você trabalhouno município de Lagoa Santa _____ Em que ano? _____
5. Tempo de trabalhounessa primeira instituição _____
6. Tempo que atuana educação infantil _____

III- ASPECTOS RELACIONADOS À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGOA SANTA

1. Como era a oferta da educação infantil na cidade de Lagoa Santa?
2. Que instituições atendiam as crianças de zero a seis anos no município?
3. Como era a relação entre essas instituições e a prefeitura municipal?
4. Que público frequentava as instituições de educação infantil?
5. Quem trabalhava nessas instituições?
6. Qual formação profissional era exigida para trabalhar na educação infantil?
7. Quais eram os materiais que a escola disponibilizava para o trabalho na educação infantil?
8. Como era a estrutura da Instituição de Educação Infantil?
9. Quais eram os espaços para uso das crianças?
10. Como era rotina diária das crianças na instituição?
11. Elas ficavam diariamente por quanto tempo na instituição?
12. Quais eram as brincadeiras realizadas com as crianças e pelas as crianças?
13. Havia trabalho relacionado à leitura e a escrita? De que forma acontecia?

14. Qual era a ideia que se tinha com relação à alfabetização e letramento iniciando na Educação Infantil?
15. Como as professoras reagiram ao surgimento do Núcleo de Alfabetização e letramento?
16. Quais foram as principais alterações com o surgimento do Núcleo de Alfabetização e Letramento com relação ao trabalho na Educação Infantil?
17. Atualmente, como você avalia a Educação Infantil no município de Lagoa Santa com relação:
 - À estrutura física e a disponibilidade de material.
 - Às metas do núcleo de Alfabetização e Letramento e aos eixos temáticos do referencial teórico da Educação Infantil.
 - À participação das famílias.
 - Ao tempo que a criança fica na escola
 - Ao Cuidar e ao Educar

ANEXO F

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA– PROMESTRE- FAE/UFMG Linha de Pesquisa: Educação Infantil

Orientadora: Professora Mônica B. Correia

Aluna: Elizabeth V. R. Sousa

ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSORA COORDENADORA DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO

I - DADOS DA ENTREVISTADA

Nome: _____

Local da entrevista _____ Data _____

Horário de início _____ horário de Término _____

II -EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

III- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Formação acadêmica _____
2. Formação continuada _____

IV -O PROJETO ALFALETRAR

- 1- Como se deu o início do Projeto Alfalettrar em Lagoa Santa?
- 2- Quando e por que você fez a opção de se dedicar a um projeto de uma rede específica de educação?
- 3- Quais são seus sentimentos, e como você vê sua experiência do início até o momento?
- 4- Como você descreveria o projeto Alfalettrar?
- 5- Quais são os princípios que norteiam o projeto Alfalettrar?
- 6- Quais são as teorias que influenciaram a abordagem do projeto Alfalettrar?
- 7- O que significa o início do projeto Alfalettrar na educação infantil?
- 8- Quais seriam as especificidades do projeto na educação infantil?
- 9- Como você avalia o grau de aceitação das professoras na educação infantil?
- 10- Como se relaciona a secretaria de educação com o projeto Alfalettrar?

V –CONCEPÇÕES EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

- 1- O que significa alfabetizar e letrar? Você acha adequado o emprego desses dois termos, por quê?
- 2- Você acha apropriado iniciar o aprendizado da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, por quê?
- 3- O que se deve fazer e o que se pode fazer na educação infantil na área de Alfabetização e letramento.
- 4- Como você vê a relação brincar e aprender na educação infantil?
- 5- Qual seria o papel fundamental da educação infantil?
- 6- Existe relação entre literatura e alfabetização e letramento?
- 7- Descreva a importância dos projetos Paralfaletrar e Alfalendo.
- 8- O que você pensa sobre o papel do professor na aprendizagem das crianças pequenas?
- 9- Qual a importância da literatura infantil para o projeto Alfalettrar?
- 10- Qual o objetivo principal da avaliação na educação infantil?

VI-TRABALHO DO NUCLEO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

- 1- O que você destacaria como positivo no trabalho do núcleo alfabetização e letramento na educação infantil?
- 2- O que você destacaria como dificuldades enfrentadas pelo núcleo no trabalho de alfabetização e letramento na educação infantil?
- 3- O que você destacaria como aspecto a ser aperfeiçoado.

ANEXO G

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE- FAE/UFMG Linha de Pesquisa: Educação Infantil

Orientadora: Professora Mônica B. Correia

Aluna: Elizabeth V. R. Sousa

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

I - DADOS DA ENTREVISTADA

Nome: _____

Local da entrevista _____ Data _____

Horário de início _____ horário de término _____

II - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Instituição que trabalha _____
2. Tempo de trabalho na instituição _____
3. Função que exerce atualmente na instituição _____
4. Outras funções que já exerceu na instituição _____
5. Tempo de trabalho nestas outras funções _____
6. Experiência de trabalho em outras instituições educativas _____
7. Tempo de trabalho nestas outras instituições _____
8. Tempo que atua na rede de educação de Lagoa Santa _____
9. Tempo que atua na educação infantil _____

III- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 1- Formação acadêmica _____
- 2- Formação continuada _____

IV - INTERVENÇÕES RELATIVAS AO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO – PROJETO ALFALETRAR

1. Você conhece e participa das propostas do núcleo de alfabetização e letramento?
2. Você conhece as metas propostas pelo projeto Alfalettrar para a educação infantil?
3. Considerando as metas do projeto, como você avalia o seu trabalho em relação a elas. Você trabalha de acordo com essas metas?
4. Como você avalia a participação da escola no projeto?

5. Como você avalia o seu envolvimento em relação às atividades desenvolvidas pelo o Núcleo?
6. Qual seu posicionamento em relação aos princípios teóricos e metodológicos defendidos pelo Núcleo?
7. Como você considera que seus colegas se posicionam em relação aos princípios teóricos e metodológicos defendidos pelo Núcleo?

V - INFLUÊNCIA DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO EM SUA PRÁTICA

1. Você dedica tempo para sua formação profissional?
2. Que relação você estabelece entre o trabalho feito pelo Núcleo e seu processo de formação profissional?
3. Você busca orientação da representante do núcleo para sua atuação?
4. Como você percebe o monitoramento da aprendizagem das crianças de educação infantil orientado pelas avaliações diagnósticas propostas pelo núcleo?
5. O que você considera essencial trabalhar com as crianças com relação à leitura e a escrita?
6. Quais são as atividades que você prioriza relacionadas à leitura e à escrita?
7. Como você organiza as atividades a serem desenvolvidas durante a semana?
8. Quais são os materiais que você utiliza?
9. Você busca trabalhar sempre da mesma forma ou modificação longo do tempo? Por quê?
10. Como você percebe os projetos PARALFALETRAR E ALFALENDO?
11. Há alguma relação entre os eventos Paralfaletrar e alfalendo a sua prática?
12. Como você avalia sua atuação como professora de educação infantil?
13. Como você considera que o projeto Alfalettrar é avaliado pelas demais professoras da escola?

VI - INFLUÊNCIA DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA

1. Como você avalia os efeitos das propostas do Núcleo na sua escola?
2. O que você destacaria como sendo positivo para os professores na proposta do Núcleo?
3. O que você destacaria como sendo negativo para os professores na proposta do Núcleo?
4. O que você destacaria como aspecto a ser aperfeiçoado?
5. Como você avalia a relação do trabalho das professoras e as propostas do núcleo?
6. Como você avalia a contribuição do Núcleo com relação a competência profissional do professor?
7. Você considera que as professoras conhecem bem o projeto Alfalettrar?
8. Como o projeto Alfalettrar é avaliado pelas professoras da escola?

VII - CONCEPÇÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

1. Qual a relevância das crianças frequentarem uma instituição de educação infantil?
2. O que você considera importante trabalhar na educação infantil?
3. Como você avalia a rotina das crianças na educação infantil?
4. Que espécie de organização educacional seria mais adequada para as crianças pequenas?
5. Como você descreveria a função da educação infantil?

6. Quais fatores favorecem a aprendizagem das crianças?
7. Na sua opinião, há um momento certo para iniciar a alfabetização e letramento com as crianças?
8. Como você percebe o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil?
9. Na sua opinião, o que as crianças da educação infantil podem aprender sobre a leitura e a escrita?
10. O que você destacaria como sendo um fator essencial para o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil?
11. Você desenvolve atividades voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita?
12. Em caso positivo:
 - Que tipo de dificuldade você encontra ao trabalhar com a leitura e a escrita na educação infantil?
13. Como as crianças reagem ao trabalho com a leitura e a escrita?
14. Você identifica algum vínculo entre o contato com a literatura e o processo de alfabetização das crianças?
15. Existem metas no projeto Alfabetrar a serem atingidas na Educação Infantil. Qual sua opinião com relação a estas metas?
16. Como você percebe a relação do lúdico e alfabetização e letramento na educação infantil?
17. Qual o objetivo principal da avaliação na educação infantil?

ANEXO H

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA- PROMESTRE- FAE/UFMG Linha de Pesquisa: Educação Infantil

Orientadora: Professora Mônica B. Correia

Aluna: Elizabeth V. R. Sousa

ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSORA REPRESENTANTE DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO NA INSTITUIÇÃO D E EDUCAÇÃO INFANTIL.

I - DADOS DA ENTREVISTADA

Nome: _____

Local da entrevista _____ Data _____

Horário de início _____ horário de término _____

II -EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Instituição que trabalha _____
2. Tempo de trabalho na instituição _____
3. Função que exerce atualmente na instituição _____
4. Outras funções que já exerceu na instituição _____
5. Tempo de trabalho nestas outras funções _____
6. Experiência de trabalho em outras instituições educativas _____
7. Tempo de trabalho nestas outras instituições _____
8. Tempo que atua na rede de educação de Lagoa Santa _____

Tempo que atua na educação infantil _____

III – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 1- Formação acadêmica _____
- 2- Formação continuada _____

IV -SOBRE ATUAÇÃO NO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO

1. Desde quando atua no núcleo de alfabetização?
2. Como se deu o seu processo de entrada nesse núcleo?

3. Como avalia seu processo de participação nesse núcleo como representante da instituição de educação infantil?
4. Como você avalia o seu grau de conhecimento sobre o projeto Alfalettrar?
5. Que dificuldades você encontra com relação ao projeto Alfalettrar?
6. Que facilidades você encontra com relação ao projeto Alfalettrar?
7. Qual a avaliação que você faz do núcleo com relação à educação infantil?
8. O que você destacaria como positivo no trabalho do núcleo no processo de alfabetização e letramento na educação infantil? O que você destacaria como dificuldade enfrentadas pelo núcleo no trabalho de alfabetização e letramento na educação infantil?
9. O que você destacaria como aspecto a ser aperfeiçoado.

V - INFLUÊNCIA DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO EM SUA PRÁTICA

- 1- Como você avalia o seu papel como mediadora entre o núcleo e suas colegas de trabalho?
- 2- Você sente dificuldade de ser representante do núcleo em uma instituição de educação infantil?
- 3- Julga que as discussões realizadas no núcleo contribuem satisfatoriamente para atuação na educação infantil?
- 4- Com qual frequência a educação infantil é abordada nas discussões do núcleo?
- 5- Identifica alguma resistência das professoras de educação infantil com relação as proposições do núcleo de alfabetização?
- 6- Você encontra oportunidade no núcleo para discutir dificuldades relacionadas a leitura e a escrita e as especificidades das crianças?

VI - INFLUÊNCIA DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA

1. Como você avalia os efeitos das propostas do Núcleo na sua escola?
2. O que você destacaria como sendo positivo para os professores na proposta do Núcleo?
3. O que você destacaria como sendo negativo para os professores na proposta do Núcleo?
4. O que você destacaria como aspecto a ser aperfeiçoado?
5. Como você avalia a relação do trabalho das professoras e as propostas do núcleo?
6. Como você avalia a contribuição do Núcleo com relação a competência profissional do professor?
7. As professoras conhecem bem o projeto Alfalettrar?
8. O projeto Alfalettrar é bem aceito pelas as professoras da escola?

VI I- CONCEPÇÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

1. Qual a relevância das crianças freqüentarem uma instituição de educação infantil?
2. O que você considera importante trabalhar na educação infantil?

3. Como você avalia a rotina das crianças na educação infantil?
4. Que espécie de organização educacional seria mais adequada para as crianças pequenas?
5. Como você descreveria a função da educação infantil?
6. Quais fatores favorecem a aprendizagem das crianças?
7. Na sua opinião, há um momento certo para iniciar a alfabetização e letramento com as crianças?
8. Como você percebe o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil?
9. Na sua opinião, o que as crianças da educação infantil podem aprender sobre a leitura e a escrita?
10. O que você destacaria como sendo um fator essencial para o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil?
11. Você desenvolve atividades voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita?
12. Em caso positivo:
13. Que tipo de dificuldade você encontra ao trabalhar com a leitura e a escrita na educação infantil?
14. Como as crianças reagem ao trabalho com a leitura e a escrita?
15. Você identifica algum vínculo entre o contato com a literatura e o processo de alfabetização das crianças?
16. Existem metas no projeto Alfabetrar a serem atingidas na Educação Infantil. Qual sua opinião com relação a estas metas?
17. Como você percebe a relação do lúdico e alfabetização e letramento na educação infantil?
18. Qual o objetivo principal da avaliação na educação infantil?

ANEXO I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA- PROMESTRE- FAE/UFMG Linha de Pesquisa: Educação Infantil

Orientadora: Professora Mônica B. Correia

Aluna: Elizabeth V. R. Sousa

ROTEIRO DE ENTREVISTA- REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

I - DADOS DA ENTREVISTADA

Nome: _____

Local da entrevista _____ Data _____

Horário de início _____ horário de Término _____

II -EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 1- Instituição que trabalha _____
- 2- Tempo de trabalhona instituição _____
- 3- Função que exerce atualmente na instituição _____
- 4- Outras funções que já exerceuna instituição _____
- 5- Tempo de trabalho nestas outras funções _____
- 6- Experiência de trabalho em outras instituições educativas _____
- 7- Tempo de trabalho nestas outras instituições _____
- 8- Tempo que atua na rede de educaçãode Lagoa Santa _____

III -Organização das escolas

- 1- Como esta organizada a educação infantil em Lagoa Santa:
 - a) Com relação ao número de matriculas
 - b) Com relação ao número de escolas
- 2- Qual é a carga horária de trabalho dos docentes?

- 3- Os docentes da educação infantil têm horário para planejamento? Quanto tempo semanal e como funciona?
- 4- Qual a formação exigida para atuação na educação infantil?

IV- O PROJETO ALFALETRAR

1. Qual a importância do projeto Alfaletrarter início na educação infantil para o município de Lagoa Santa?
2. Como você avalia os resultadosdo projeto Alfalettrar na educação infantil?
3. Que papel a secretaria de educação cumpre em relação ao projeto Alfalettrar?
4. Como se dá a participação da secretaria no núcleo de Alfabetização e letramento?
5. O que você destacaria como positivo no trabalho do núcleo na alfabetização e letramento na educação infantil?
6. O que você destacaria como dificuldade enfrentadas pelo núcleo no trabalho de alfabetização e letramento na educação infantil?
7. O que você destacaria como aspecto a ser aperfeiçoado.

V –CONCEPÇÕES EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

- 1- Na sua opinião, alfabetização e letramento devem iniciar-se na educação infantil?
- 2- O que se deve fazer e o que se pode fazer na educação infantil na área de Alfabetização e letramento.
- 3- Como você vê a relação brincar e aprender na educação infantil?
- 4- Qual seria o papel fundamental da educação infantil?
- 5- Existe relação entre literatura e alfabetização e letramento?
- 6- Descreva a importância dos projetos Paralfaletrar e Alfalendo.
- 7- O que você pensa sobre o papel do professor na aprendizagem das crianças pequenas?
- 8- Qual o objetivo principal da avaliaçãona educação infantil?

ANEXO J



Prefeitura Municipal de Lagoa Santa

DECRETO Nº 2.104, DE 26 DE ABRIL DE 2011.



CRIA O NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGOA SANTA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE LAGOA SANTA, no uso de suas atribuições que lhe confere o art. 68 da Lei Orgânica Municipal,

DECRETA:

Art. 1º Fica criado o Núcleo de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa para garantir a todas as crianças da rede pública de ensino o direito de aprender a Ler e Escrever, dando-lhes condições não só de prosseguirem, com sucesso, sua escolarização, mas sobretudo de se apropriarem de competências indispensáveis para a plena inserção na vida social e profissional: competências de Leitura e de Produção Textual.

Art. 2º Do nome do Projeto: ALFALETRAR – Verbo que expressa a concepção de ensino que fundamenta o Projeto: o ensino que leve a criança a se apropriar de forma adequada e competente, da Leitura e da Escrita. O título pretende nomear aquilo que é responsabilidade da escola:

ALFABETIZAR e LETRAR – ALFALETRAR
Alfabetizar letrando, e letrar alfabetizando

Art. 3º O Núcleo de Alfabetização e Letramento será constituído pelos seguintes servidores municipais:

I – 02 (dois) representantes da Secretaria Municipal de Educação;

II – 01 (um) representante de cada escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) da Rede Municipal de Ensino.

Art. 4º A Prefeitura Municipal de Lagoa Santa, através da Secretaria Municipal de Educação, deverá garantir as condições necessárias para o funcionamento dos Seminários semanais do Núcleo, com vistas à Formação Continuada dos professores Alfabetizadores do Município e, mensalmente os Repasses aos demais educadores em suas unidades de trabalho.

Art. 5º A Secretaria Municipal de Educação deverá garantir e viabilizar condições para a realização da exposição: PARALFALETRAR, no primeiro semestre letivo e ALFALENDO, no segundo semestre letivo.

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Lagoa Santa em, 26 de abril de 2011.


ROGÉRIO CÉSAR DE MATOS AVELAR
Prefeito Municipal