



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Concepções e Práticas em uma Escola Pública de
Santo André - SP**

CAROLINA MARIANE MIGUEL

**SÃO PAULO
2015**



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Concepções e Práticas em uma Escola Pública de
Santo André - SP**

CAROLINA MARIANE MIGUEL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Roberta Stangherlim.

SÃO PAULO

2015

Miguel, Carolina Mariane.

Leitura e escrita na Educação Infantil: Concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP./ Carolina Mariane Miguel. 2015.

172 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Profa. Dra. Roberta Stangherlim.

I. Leitura e escrita. 2. Alfabetização. 3. Educação Infantil. 4. Formação continuada de professores. 5. Políticas públicas.



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

CAROLINA MARIANE MIGUEL

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Concepções e Práticas em uma Escola Pública de Santo André - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Roberta Stangherlim.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^a Dr^a Roberta Stangherlim (Uninove)

Examinadora: Prof^a Dr^a Marisa Irene Siqueira Castanho (UniFIEO)

Examinador: Prof^a Dr^a Ligia de Carvalho Abões Vercelli (Uninove)

Suplente: Prof. Dr. Daniel Mario Carceglia (UNQ, Argentina)

Suplente: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira (Uninove)

São Paulo, 16 de dezembro 2015

Dedico esse trabalho aos meus filhos,
João Vitor e Eduardo, pelo imenso prazer
em acompanhar suas aprendizagens e
descobertas acerca da leitura e da escrita.
Por suas peraltagens e seus despropósitos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Roberta Stangherlim, que esteve sempre presente e por sua infinita disponibilidade. Por orientar com firmeza e carinho!

À Prof^a Dr^a Francisca E. S. Severino, que me orientou no início desta pesquisa, aos professores doutores do programa de mestrado por fazerem desta uma experiência única, e aos Profs. Drs. Marisa I. S. Castanho, Ligia de C. A. Vercelli e Daniel M. Carceglia, às contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Ao Secretário de Educação Gilmar Silvério, pelo apoio e por viabilizar o mestrado e o doutorado aos docentes de Santo André. Às minhas colegas de trabalho, por cuidarem de mim e do meu setor nas minhas ausências, em especial a Cássia, Valquiria, Jussara, Adriana Zanini e Solange.

Às equipes gestoras do meu querido setor de escolas, que, por muitas vezes, eu sei que resolveram sozinhas os problemas que surgiram para que pudesse me dedicar a pesquisa e ainda se colocaram o tempo todo a disposição para o que eu precisasse: Rita, Luciane, Sônia, Carla, Vânia, Milena, Patrícia, Rosângela, Alessandra, Renny, Margarete, Rejane, Roseli, Catarina, Tânia, Alissandra, Sandramara, e nos últimos meses: Luciane, Tânia e Cilene.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela pré-disposição e cooperação com esta pesquisa, por seus questionamentos e sua dedicação.

Aos amigos, com quem sempre posso contar, em especial à Amanda que fez a tradução para o inglês, ao Pedro Godoy que ajudou com a revisão e aos novos amigos do mestrado, que passaram comigo pelos prazos, produções e angústias que fazem parte deste processo: Ana Luzia, Emillyn, Ana Lucia, Amanda, Silvana, Isabelle, Juliana, Alexandre, Denise, e toda a turma que foi realmente especial.

Aos meus familiares, que tiveram paciência com meus compromissos de estudo e muitas vezes ajudaram: com meus filhos, Magali e Bira; com a própria dissertação, Fatima, minha irmã Suzy, meu irmão Pedro; e ao meu irmão André e meu pai Cesar pelo apoio.

Agradecimentos especiais à minha querida mãe Fatima, que ajudou muito com a dissertação desde o pré-projeto até a revisão final, com as crianças e com tudo mais o que pôde, estando sempre presente;

Ao meu marido Leandro, companheiro, que cuidou dos nossos filhos e me ofereceu condições para escrever e participar de tudo o que quis e/ou precisei.

Aos meus filhos, que desde pequenos vivenciam a rotina corrida da mãe que estuda e trabalha, feliz por poder trabalhar no que ama e ter uma família que ama ainda mais.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Manoel de Barros

RESUMO

MIGUEL, Carolina Mariane. **Leitura e Escrita na Educação Infantil:** concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

Este estudo tem por objeto as concepções e práticas de leitura e escrita expressas nos registros e nas falas das professoras dos anos finais da Educação Infantil. O principal objetivo é analisar estas concepções e práticas de leitura e escrita numa escola da cidade de Santo André - SP. Tem como sujeitos 6 professoras que trabalham com as turmas de crianças de 4 e 5 anos e a assistente pedagógica da unidade escolar. Para a discussão da leitura e escrita serão utilizados os referenciais teóricos de Ferreiro & Teberosky (1985), Ferreiro (2004) e Lerner (2002). Contribuindo com a questão das políticas públicas e a perspectiva pedagógica do trabalho na Educação Infantil têm-se Oliveira (2014) e Kramer (2006). A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo (ANDRÉ, 2001), do tipo pesquisa-intervenção embasada na ação-reflexão-ação da práxis educativa (FREIRE, 1993, 2003), tendo sido realizados como procedimentos de coleta de dados: a. análise documental do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, dos planejamentos semestrais e diários das professoras e relatórios de grupo; b. 3 (três) encontros de formação continuada em serviço com as professoras participantes; c. 2 (duas) entrevistas individuais com a assistente pedagógica da escola. Os discursos foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011). Quanto aos resultados, constata-se que as professoras estão percorrendo um caminho em que mostram um certo distanciamento das práticas preparatórias para a alfabetização, as quais historicamente caracterizam-se pela apresentação das letras uma a uma, na ordem do alfabeto, cópias e contornos de letras, entre outros exercício perceptivo-motores e, num movimento de superação dessa concepção de alfabetização, buscam incluir práticas diárias de leitura, atividades em que se propõe às crianças lerem e escreverem palavras e textos de seus respectivos contextos. Entretanto, esse processo é marcado por contradições, uma vez que a política pública do município não deixa clara a orientação a respeito da alfabetização na Educação Infantil. As formações promovidas pela Secretaria da Educação às profissionais da rede de ensino enfatizam as concepções de infância, do brincar e das culturas infantis, não tratando de modo específico a questão da leitura e da escrita. Nesse contexto, verifica-se que há concepções e práticas conflituosas no que diz respeito ao por quê e ao como alfabetizar crianças de 4 a 5 anos na escola pública. Conclui-se que uma política de formação continuada em serviço que esteja articulada com as diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental poderá tratar de modo mais orgânico, numa perspectiva de continuidade, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista as necessidades de formação tanto das professoras quanto das crianças da rede de ensino.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Alfabetização. Educação Infantil. Formação continuada de professores. Políticas públicas.

ABSTRACT

MIGUEL, Carolina Mariane. **Reading and Writing in Childhood Education: Concepts and practices in a public school in Santo André - São Paulo.** 2015, 180 p. Master's thesis - Master's Program in Educational Management and Practice. Nove de Julho University, São Paulo, 2015.

This study has as its subject conceptions and reading practices expressed in final year childhood education teachers' registries and talks. The main goal is to analyse these reading and writing conceptions and practices in a school in Santo André – SP. Its subjects are 6 teachers who work with 4 and 5 year-old children and the pedagogic assistant from the same school. To discuss reading and writing, this work will use the theories proposed by Ferreiro & Teberosky (1985), Ferreiro (2004) and Lerner (2002). Contributing with the question regarding public policies and the pedagogic perspective of work in childhood education there are the works from Oliveira (2014) and Kramer (2006). This research's methodology has a qualitative character (ANDRÉ, 2001), such as an intervention-research based on action-counteraction-action from the educational praxis (FREIRE, 1993, 2003), and have been developed as a data collection procedure: a. documental analysis of the school's Political-Educational Project, from semi-annual planning, from the teachers' diaries and group reports; b. 3 (three) continuing education meetings in service with participating teachers; c. 2 (two) individual interviews with the school's pedagogic assistant. These discourses were analysed by Bardin's content analysis (2011). Regarding the results, it is possible to recognize that the teachers are following a path that shows some distancing from preparatory practices for literacy, which are historically characterized by the presentation of letters, one by one, in alphabetic order, copies and letter contours, amongst other mechanic-perceptive exercises and, in a movement of overcoming such perception of literacy, they intend to include daily reading practices, activities in which children are encouraged to read and write words and texts from their respective contexts. However, such process is marked by contradictions, since the town's public policy does not provide a clear guidance regarding childhood education literacy. The courses promoted by the Education Secretariat to their professionals emphasise concepts of childhood, of playing and of childhood culture, but do not specifically touch the question of reading and writing. In this context, it is noted that there are conflicting concepts and practices regarding the mode by which literacy for 4 and 5 year-olds in the public school is conducted and the reasons for that. It is concluded that an in-service continuing education policy articulated with childhood education and elementary education curricular guides could be organically organised, in a continued perspective of reading and writing learning processes, considering the educational needs from both teachers and children inserted into this educational system.

Keywords: Reading and writing. Literacy. Childhood education. Teacher's continuing education. Public policies.

RESUMEN

MIGUEL, Mariane Carolina. **La lectura y la escritura en la Educación Infantil:** conceptos y prácticas en una escuela pública en la ciudad de Santo André - SP. 2015. 172 f. Tesis de Maestría - Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas de la Universidade Nove de Julho de São Paulo, 2015 .

Este estudio tiene por objeto las concepciones y prácticas de lectura y escritura expresadas en los registros y los testimonios de profesores de los últimos años de la Educación Infantil. El objetivo principal es analizar estas concepciones y prácticas de lectura y escritura en una escuela en la ciudad de Santo André - SP. Sus sujetos son seis maestras que trabajan con grupos de niños de 4 y 5 años y el asistente pedagógico de la unidad. Para la discusión de la lectura y de la escritura se utilizarán los marcos teóricos de Ferreiro y Teberosky (1985), Ferreiro (2004) y Lerner (2002). Para las políticas públicas y la perspectiva pedagógica de trabajo en la educación de la primera infancia han sido buscados conceptos de Oliveira (2014) y Kramer (2006). Se ha adoptado el método de investigación cualitativa (ANDRÉ, 2001), del tipo investigación-intervención con bases en la acción-reflexión-acción de la praxis educativa (FREIRE, 1993, 2003). Para la recolección de datos se ha utilizado: a. el análisis documental del Proyecto Político-Pedagógico de la unidad escolar, de los planes semestrales y diarios de los maestros y de los informes de los grupos; b. Tres (3) reuniones de formación continuada en servicio con los maestros participantes; c. Dos (2) entrevistas individuales con y el asistente pedagógico de la escuela. Los discursos han sido analizados a partir de la perspectiva del análisis de contenido de Bardin (2011). En cuanto a los resultados, hay indicios de que los maestros están transitando en un camino que muestra cierta distancia de las prácticas preparatorias para la alfabetización, que históricamente se caracterizan por la presentación de las letras una a una en el orden del alfabeto, copias y contornos de letras y otros ejercicios perceptivo-motores y, en un movimiento de superación de esta concepción de la alfabetización, intentan incluir prácticas de lectura diaria, actividades en las que se propone a los niños leer y escribir palabras y textos de sus respectivos contextos. Sin embargo, este proceso está marcado por contradicciones, ya que la política pública del municipio no deja orientación clara sobre la alfabetización en la Educación Infantil. Las formaciones provistas por la Secretaria de Educación a los profesionales del sistema de enseñanza enfatizan las concepciones de la infancia, del jugar y de las culturas infantiles y no abordan específicamente el tema de la lectura y escritura. En este contexto, verifica hay conceptos y prácticas incompatibles respecto al por qué y al cómo alfabetizar los niños de 4 a 5 años en la escuela pública. Se concluye que una política de formación continuada para el servicio que sea coordinada con las directrices curriculares para la Educación Infantil y Educación Primaria puede abordar de manera más orgánica, en una perspectiva de continuidad, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta las necesidades de formación tanto de los profesores como de los niños de la red de educación.

Palabras clave: Lectura y escritura. Alfabetización. Educación Infantil. Formación continuada de maestros. Políticas públicas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras
AP – Assistente Pedagógica
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CEAR – Centro Educacional, Assistencial e Recreativo
CESA – Centro Educacional de Santo André
CSE – Coordenadora de Serviços Educacionais
DEIEF – Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DUE – Diretora de Unidade Escola
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GRUPEIFORP – Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores
IBICIT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OP – Orçamento Participativo
PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional da Educação
PPA – Plano Plurianual
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFA – Programa de Formação do Professor Alfabetizador
PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
PT – Partido dos Trabalhadores
RCN – Referencial Curricular Nacional
RPS – Reunião Pedagógica
SEA – Sistema Alfabético de Escrita
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Divisão da população por área da cidade	p. 64
QUADRO 2 – Atendimento do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas municipais em 2015	p. 67
QUADRO 3 – Dados das professoras participantes da pesquisa	p. 78
QUADRO 4 – Dados das professoras participantes da pesquisa sobre a formação continuada e atividades culturais	p. 78
QUADRO 5 – Concepção de criança – características e interesses destacados pelas professoras o 1º encontro formativo	p. 84
QUADRO 6 – Concepções sobre o professor de Educação Infantil – características destacadas pelas professoras no 1º encontro formativo	p. 84
QUADRO 7 – Concepções sobre a escola de Educação Infantil – características destacadas pelas professoras no 1º encontro formativo	p. 85
QUADRO 8 – Concepções sobre a alfabetização na Educação Infantil – considerações trazidas pelas professoras no 1º encontro formativo	p. 85
QUADRO 9 – Práticas de leitura e escrita apontadas pelas professoras	p. 86
QUADRO 10 – Projetos de leitura da escola	p. 91
QUADRO 11 – Desenvolvimento do projeto de leitura nas turmas de 4 e 5 anos	p. 118
QUADRO 12 – Quantidade de atividades de escrita propostas às crianças de 4 e 5 anos	p. 122

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 – Localização de Santo André – região metropolitana de São Paulo p.64
- FIGURA 2 – Organograma da Secretaria de Educação p. 67
- FIGURA 3 – Fotos do SESC Santo André: principal opção de lazer da comunidade p. 69
- FIGURA 4 – Fotos do Parque Escola p. 70
- FIGURA 5 – Mapa das proximidades da escola p. 71
- FIGURA 6 – Fotos da quadra da escola p. 73
- FIGURA 7 – Fotos do parque da escola p. 73
- FIGURA 8 – Fotos do pátio interno e do refeitório da escola p. 75
- FIGURA 9 – Fotos da sala multimídia da escola p. 75
- FIGURA 10 – Fotos do corredor com atividades do projeto coletivo sobre a Copa do Mundo p. 76
- FIGURA 11 – Fotos de uma sala de aula do último ano da Educação Infantil (5 anos) p. 76
- FIGURA 12 – Foto dos cartazes elaborados durante a discussão sobre as concepções das professoras, no 1º encontro formativo p. 83

SUMÁRIO

Apresentação	16
Introdução	22
Capítulo 1	
Leitura e Escrita na Educação Infantil	34
1.1 Métodos de alfabetização no Brasil	34
1.2 A leitura e a escrita na Educação Infantil	37
1.3 Propostas de leitura e escrita para crianças de 4 e 5 anos	41
Capítulo 2	
Políticas para a Educação Infantil em Santo André: a questão da leitura e da escrita ...	49
2.1 A Educação Infantil: percursos históricos no município	49
2.1.1 A municipalização do Ensino Fundamental e seus impactos no atendimento da Educação Infantil.....	52
2.1.2 Universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 - 5 anos.....	59
Capítulo 3	
O Município, a Escola e a Pesquisa-Intervenção	63
3.1 O município de Santo André – SP	63
3.1.1 A Secretaria de Educação de Santo André.....	65
3.1.2 A escola e o entorno.....	69
3.2 A EMEIEF Ruth Rocha	71
3.2.1 O atendimento à Educação Infantil na escola Ruth Rocha.....	71
3.2.2 Os espaços da EMEIEF Ruth Rocha.....	72
3.2.3 As participantes da pesquisa.....	78
3.3 O percurso metodológico da pesquisa-intervenção	80
3.3.1 A pesquisa-intervenção.....	80
3.3.2 Procedimentos de Coleta.....	82
3.3.3. Procedimentos de análise.....	89
Capítulo 4	
Leitura e Escrita nos Discursos Orais e Escritos das Professoras: concepções e práticas	92
4.1 Alfabetização na Educação Infantil: contradições em debate	92
4.1.1. No âmbito da gestão pública do município.....	92
4.1.2 No âmbito da EMEIEF Ruth Rocha.....	104
4.2 Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e práticas das professoras	110
4.2.1 Leitura: como se lê na escola de Educação Infantil?.....	111
4.2.2 Escrita: como se escreve na escola de Educação Infantil?.....	122
Considerações Finais	134
Referências	139
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Relativo à Pesquisa	148
Apêndice C – Questionário	149
Apêndice D – Revisão Bibliográfica	151

Apêndice E – Apresentação de slides do último encontro formativo com as professoras	152
Apêndice F - Sistematização das práticas de leitura e escrita presentes nos planejamentos das professoras das turmas de 4 e 5 anos da EMEIEF Ruth Rocha	159
Anexo A – Quadros de Metas e Ações dos professores retirado do Projeto Político-Pedagógico da escola.	164
Anexo B - Dados de atendimento da Secretaria de Educação	165
Anexo C – Modelos utilizados pela escola no caderno de registro das professoras	168
Anexo D - Expectativas de aprendizagem – 4 e 5 anos	172

Apresentação

Ao descrever aqui minha trajetória profissional, pretendo destacar os caminhos que me levaram para os estudos sobre alfabetização com destaque para a Educação Infantil, o que me motivou, o que me inspirou e os desafios que tenho encontrado nesse percurso.

Iniciei minha trajetória profissional no antigo Magistério¹, em 1992, não com a intenção de ser professora, mas porque queria ser psicóloga infantil e poderia aproveitar temas estudados no curso para minha futura profissão. Fiz os estágios obrigatórios, gostava muito de estar nas escolas, mas ainda não queria seguir a profissão, acreditava ser a Educação uma área de muitos desafios e buscava um campo profissional que pudesse me dar mais estabilidade e tranquilidade de trabalho.

Ao ingressar na faculdade de Psicologia da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), em 1996, consegui um estágio remunerado nesta mesma instituição, ficando por 3 anos na creche, que atendia crianças de 0 a 3 anos, além de ter uma turma de Recreação de 4 a 6 anos e outra turma de Recreação de 7 a 10 anos. Essas turmas funcionavam no contraturno da pré-escola e do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), respectivamente, atendendo principalmente filhos de funcionários da UMESp. Trabalhei um ano na turma de 3 anos da creche como estagiária e nos 2 anos seguintes fiquei com a turma de Recreação de 7 a 10 anos, já contratada como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, conforme a denominação da época.

Esta vivência na Recreação foi fundamental no meu percurso, pois pude iniciar minha carreira numa das primeiras escolas construtivistas do Grande ABC². Como acompanhava as lições de casa e ajudava as crianças nos estudos e pesquisas, pude entrar em contato, logo no início da minha vida profissional, com propostas de uma educação diferenciada do que estava acostumada, uma vez que estudei em colégios com propostas pedagógicas tradicionais. Percebia o fundamento do construtivismo baseado nos pressupostos de que a criança constrói seus conhecimentos a partir das relações que estabelece com o meio e quanto mais desafios

¹ O Magistério era um curso técnico, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692, de 1971, em nível de 2º grau, que formava professores para atuar na docência da Educação Infantil e das primeiras quatro séries do Primeiro Grau.

² É conhecida como Grande ABC, a região metropolitana de São Paulo, que compreende as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, tendo acréscimo de outras cidades ao longo do tempo, como Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

colocamos para que teste suas hipóteses e entre em conflito com elas, mais aprendizagens significativas as crianças constroem.

Mesmo estando em contato com estas propostas pedagógicas que me motivavam, ainda parecia uma realidade muito distante das outras escolas e eu achava que não gostaria de atuar na Educação, em sala de aula, portanto continuava investindo nos estudos da Psicologia.

Porém no último ano da faculdade, em 2000, ingressei na Rede Municipal de Santo André por meio de concurso público, e iniciei minha carreira no magistério como professora de Educação Infantil. Nesse período cumpri todas as obrigações do último ano da faculdade de Psicologia, fiz os estágios da Formação para Psicólogo e Licenciatura, enquanto me apaixonava pelo meu trabalho como docente na Rede Municipal de Santo André.

O meu ingresso na Rede, coincidiu com a época da municipalização³. Ao contrário da orientação do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a gestão municipal de Santo André optou por ampliar seu atendimento nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), passando as escolas municipais a se chamarem Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Esta ação tinha o objetivo de que o Ensino Fundamental não perdesse algumas características da infância, uma vez que as escolas de Educação Infantil têm parque, gramado, poucas grades, paredes e portas coloridas, brinquedos nas salas de aula e pátios, enfim, toda uma estrutura que poderia atender com mais qualidade as crianças do início do Ensino Fundamental.

Com todos os desafios enfrentados com minha primeira turma na escola pública, com todos os erros e acertos, me encantei com a proposta da prefeitura de Santo André, que buscava no construtivismo as mesmas propostas que eu vinha me apropriando nos estudos da graduação e pensava estar muito distante da realidade da rede de ensino pública. A gestão do prefeito Celso Daniel (1997-2000) trazia suas marcas com a secretária da Educação Selma Rocha. Defendia-se uma Infância de 0 a 10 anos, na perspectiva de uma educação para todos, tendo como diretrizes da política pública o Acesso e Permanência, a Democratização e a Qualidade de Ensino.

³ O processo de municipalização consistiu na passagem dos primeiros anos do Ensino Fundamental para a responsabilidade dos municípios (professores e a estrutura dos equipamentos do Estado), sendo que até então, eram atendidos pelo Estado. Desta forma os municípios ficariam responsáveis pela Educação Infantil (até então não obrigatória) e o Ensino Fundamental I (na época 1ª a 4ª série).

Ouvir as gestoras, tanto da Secretaria quanto das escolas, participar das discussões nas reuniões pedagógicas e assumir nesta concepção uma turma de alunos de 6 anos (último ano da Educação Infantil na época), com 30 crianças ansiosas por todo tipo de aprendizagens, fez com que eu me apaixonasse e, ao fim daquele ano eu sabia que estava no lugar certo e era aquele o trabalho que me motivava.

O medo em ter que me adequar ao ensino tradicional, desmotivador, dava lugar à motivação por um trabalho educativo significativo e humanizado, numa rede que investia numa educação emancipadora e inclusiva, mesmo com todas as dificuldades e desafios que se colocam frente a qualquer tipo de mudança tão profunda.

Entre os anos de 2002 a 2004 cursei duas pós-graduações, a primeira em Psicopedagogia e a segunda em Educação Especial, uma vez que ainda era recente a discussão de inclusão na rede de Santo André e no país como um todo, portanto via a necessidade de aprofundamento nestes estudos.

Depois de alguns anos atuando na rede como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, assumi a função gratificada de Assistente Pedagógica (Coordenadora da Escola). As escolas da rede tinham uma diretora por unidade, sendo que as Assistentes Pedagógicas atendiam várias escolas e para passar a ter uma profissional por escola houve uma grande seleção interna na qual acessei o cargo em 2005 e permaneci até 2010.

Em 2006 tive o privilégio de participar da que considero a melhor experiência de formação para mudança de práticas pedagógicas - “Ação Escrita”- baseado no Programa de Formação do Professor Alfabetizador (PROFA), do Ministério da Educação, sendo selecionada para ser formadora.

O grupo de formadoras dedicava 20 horas semanais em serviço para a Formação que, além de aprofundar os estudos sobre alfabetização, permitiu, nos 3 anos consecutivos, que eu aprendesse a ser coordenadora pedagógica, conhecendo estratégias formativas, buscando caminhos, mas, principalmente, compreendendo o trabalho como formadora de professores.

Por meio do Programa coordenado por Telma Weisz⁴ estudávamos Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Délia Lerner que abordavam a fundamentação teórica sobre a construção da escrita

⁴ Telma Weisz, assim como Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Délia Lerner, são estudiosas do processo de alfabetização, envolvendo a aquisição da leitura e da escrita. Ferreiro & Teberosky em “Psicogênese da língua

e as hipóteses de leitura e escrita que as crianças e adultos vão elaborando durante a alfabetização e sobre como ler e escrever na escola, com destaque para as modalidades organizativas do trabalho do professor, entre outras contribuições teóricas de autores da Educação.

Para complementar o trabalho na escola, experimentávamos a proposta de trabalho em Ciclos, fundamentado em Perrenoud⁵, na intenção de renovar o olhar para o aluno e para o ensino, principalmente na questão dos agrupamentos de alunos com diferentes idades e saberes. Essa proposta gerava mudanças na organização da escola que, antes dos ciclos, propunha trabalhar com turmas fechadas, que estudam juntos os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo e da mesma forma. Buscávamos novas formas de agrupar as crianças, trabalhando com projetos e motivando-as para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Após estes 5 anos voltei para sala de aula devido a mudança de governo em 2009 e, a partir de 2010, permaneci 3 anos com turmas de 1º ciclo do Ensino Fundamental (2º e 3º anos), nas quais pude colocar em prática o que havia estudado sobre alfabetização na concepção construtivista, percebendo a importância de conhecer teorias e práticas de alfabetização, mesmo tendo ainda dúvidas, necessitando de apoio, mas com muito mais saberes para mediar a aprendizagem dos alunos.

Durante este período que estive em sala de aula na prefeitura de Santo André, prestei assessoria pedagógica numa escola de Educação Infantil particular tendo sido, outro grande aprendizado, pois a escola também atuava numa proposta sócio-construtivista, com práticas pedagógicas importantes, sempre buscando atualização e fundamentação teórica.

Pude vivenciar uma Educação Infantil com uma proposta pedagógica consistente, que se preocupava com os cuidados que esta faixa etária exige, bem como com o desenvolvimento pleno das crianças, acreditando na capacidade delas.

escrita” de 1984, estabelecem um marco ao perguntar às crianças em processo de alfabetização o que pensavam sobre a leitura e a escrita, mostrando com esta pesquisa que se controem hipóteses ao longo do processo de alfabetização sobre o que se lê e como se escreve.

⁵ Philippe Perrenoud traz como proposta uma mudança na organização dos tempos da escola, não considerando apenas o ano/calendário, mas os ciclos de aprendizagem das crianças, que podem ter um tempo maior para desenvolver determinadas competências e habilidades. Sugere agrupamentos interclasses e até entre idades, em que as crianças desenvolvem projetos e todos os professores do ciclo se responsabilizam pelo grupo de crianças do ciclo para que se ampliem as possibilidades estratégicas dos professores e a interação entre os alunos.

Esta experiência foi inquietante quando observava o quanto a escola pública municipal de Santo André avançava em muitos aspectos, mas ainda não conseguia que as crianças pequenas tivessem as mesmas aprendizagens que se percebia na escola particular que eu assessorava. Destaco que nesta instituição particular não eram feitas atividades preparatórias para o Ensino Fundamental como treino motor e apostilamento, pois numa perspectiva construtivista, as crianças aprendiam brincando, cantando, contando histórias, sempre com a intencionalidade do professor na mediação da atividade pedagógica.

Minha experiência na prefeitura caminhava repleta de conflitos, pois a equipe que, com o novo prefeito, assumiu a gestão da Secretaria de Educação organizou uma apostila, dividida por área de conhecimento e bimestres (sendo 4 apostilas por ano), que eram entregues sempre com atraso. Neste contexto ficava difícil desenvolver um trabalho de alfabetização construtivista sendo que em determinado momento tinha que parar tudo para cumprir a apostila. Mesmo assim pude colocar em prática muito do que tinha aprendido, formulando novas perguntas e organizando novas formas de trabalho para o período de alfabetização⁶.

Muitas das inquietações da pesquisa surgem deste período de conflitos, mas de muitas aprendizagens.

Em 2013, o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu novamente o governo da cidade com o atual prefeito Carlos Grana e Gilmar Silvério como Secretário da Educação. Logo no início desta nova gestão municipal fui convidada para a função gratificada de Coordenadora de Serviços Educacionais (CSE) na rede municipal de educação de Santo André. O trabalho da CSE é o de fazer a interlocução entre as escolas e a Secretaria de Educação, sendo que o setor que atuo é composto por seis unidades educacionais, cada uma com seu trio gestor composto por diretora de unidade escolar (DUE), vice-diretora e assistente pedagógica (AP), com o qual fazemos reuniões quinzenais chamadas de reuniões setoriais.

Esta função trouxe um novo desafio para mim, mais voltado a implementar a política pública do município, com o propósito de não perder de vista a criança com a qual não mais atuo diretamente, mas que continua sendo a protagonista desta minha história. Acompanho as reuniões pedagógicas semanais (RPS), as paradas pedagógicas, o planejamento e a

⁶ Cabe esclarecer que considero a alfabetização abrangente quanto à faixa-etária, iniciando-se com os primeiros contatos com a escrita e estendendo-se pela vida adulta. Porém no 1º ciclo do Ensino Fundamental, consideramos que há um período de ênfase ao trabalho de alfabetização, uma vez que se espera que os alunos compreendam a leitura e a escrita, para além de decodificá-la, dos 6 aos 8 anos de idade.

homologação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), os conselhos de ciclo e todo o andamento das unidades escolares do setor, tanto pedagógico quanto documental e estrutural, incluindo a manutenção escolar. Participo das reuniões do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF), bem como de algumas reuniões e projetos da Secretaria de Educação.

Com o incentivo da Secretaria, frequento Congressos, Seminários, Fóruns de discussão etc; procurando aproveitar ao máximo os conhecimentos produzidos na área da Educação para implementar a política pública na rede. Atualmente a lei 12.796/2013 que torna obrigatória a matrícula das crianças na Educação Infantil a partir dos 4 anos tem trazido debates importantes sobre que escola queremos para estas crianças. A Educação Infantil volta a ser foco da rede municipal de ensino, uma vez que a municipalização do Ensino Fundamental e o atendimento das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental concentravam as preocupações da Secretaria de Educação nos últimos anos.

Desta forma minha vida profissional está intrinsecamente ligada à escola pública, principalmente nos últimos anos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco mais específico na temática da alfabetização.

Em 2014, a fim de me aprofundar neste tema, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Passei a compor o Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), no qual venho desenvolvendo artigos para apresentar em congressos e publicações em capítulos de livros.

Muitas das inquietações que coloco nesta apresentação serão abordadas na pesquisa, tendo como foco a questão da leitura e escrita na Educação Infantil da rede municipal de Santo André, buscando contribuir com as práticas e reflexões das escolas.

Introdução

Ler e escrever é um grande desafio para os indivíduos - grandes e pequenos - da nossa sociedade e de muita importância para a leitura de mundo⁷, o que torna o tema da alfabetização central nas políticas públicas educacionais. Das 20 metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a alfabetização é o único componente curricular que é especificamente abordado e está presente em 3 metas, na Meta 5, referente à alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, na Meta 9 que busca erradicar o analfabetismo absoluto de jovens e adultos e indiretamente na Meta 7 que traça objetivos de aumento das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma vez que a nota é baseada na aprovação e média de desempenho dos estudantes nas áreas de língua portuguesa e matemática.

A alfabetização enquanto tema central das políticas públicas educacionais também está expressa nos programas de formação oferecidos pelo governo federal. Atualmente o investimento é no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que destina material didático *on line*, orientações para implantação nas redes públicas e bolsas de estudos para cursistas e formadores, com o objetivo de que todas as crianças estejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental, atendendo a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) acima citada. Porém estes esforços da esfera federal se concentram na alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental.

Para a Educação Infantil há a Meta 1 do PNE (BRASIL, 2014) que se refere a universalização do atendimento de 4 e 5 anos, além de documentos oficiais, disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC), como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ficando nítida a necessidade de orientação, investimento e formação para esta que é a primeira etapa da Educação Básica.

A alfabetização das crianças pequenas na Educação Infantil é um processo que se inicia muito antes do Ensino Fundamental. Ferreiro (2004) esclarece que o processo de alfabetização

⁷ Este conceito freiriano considera que a leitura de mundo precede a leitura da palavra uma vez que lemos o mundo ao nosso redor, mesmo antes da alfabetização. Sugere um aprendizado da leitura numa compreensão crítica, para que o ato de ler não se esgote na decodificação pura das palavras, estabelecendo relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1994)

pode se iniciar inclusive antes da escola, desde que a criança tenha possibilidade de estar em contato e de interagir com a língua escrita. Vale destacar que, nesta perspectiva, a alfabetização também não termina quando o aluno se torna alfabético, pois ainda há muito o que se aprender sobre a língua, portanto é um processo que perpassa pela organização das modalidades de ensino adotadas pelos sistemas, sendo o foco do início do Ensino Fundamental, porém não está restrito a este.

A busca por esta Educação Infantil capaz de promover o pleno desenvolvimento das crianças compreende a necessidade de professores bem formados, que tenham conhecimentos acerca de como a criança aprende e possam, a partir destes saberes, planejar boas situações de aprendizagem. Como, por exemplo, por meio das histórias e os livros que fazem parte do universo lúdico da criança. Há alguns anos se discutia como criar o prazer pela leitura, atualmente, a variedade de literatura infanto juvenil ampliou-se consideravelmente e tem tido destaque no cenário mundial. As escolas recebem muitos livros infantis, tendo inclusive programa de distribuição de livros literários pelo governo federal. As professoras os leem para as crianças, ainda que não seja com a frequência ou qualidade esperada, e as crianças demonstram a todo tempo seu interesse pelos livros, querem ver, pegar, ouvir histórias, contar, ler.

Os estudos acerca da aprendizagem, currículo escolar, entre outras práticas educacionais têm se voltado com mais intensidade aos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente focados na Alfabetização inicial. O já citado Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) traz a preocupação do Governo Federal na formação dos professores, mas se concentra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o programa anterior oferecido pelo MEC, denominado Programa de Formação do Professor Alfabetizador (PROFA), apesar de apontarem a necessidade de formação e a importância das práticas na Educação Infantil, com a preocupação de não escolarizar⁸, principalmente a partir da nova Lei nº 12.796/2013, que torna obrigatório o acesso à escola a partir dos 4 anos.

Desta forma, aprofundar os estudos sobre as práticas de leitura e escrita que as professoras estão propondo às crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos), pode contribuir para

⁸ Os termos “escolarizar”, “escolarização” e “atividades escolarizadas” são comumente utilizados na Educação para designar práticas pedagógicas que são didatizadas a ponto de perderem sua função social, não tendo sentido para a aprendizagem da criança ao serem mecanicamente utilizadas como método de ensino nas escolas, desconsideram a necessidade das crianças. Na Educação Infantil esta preocupação se intensifica, ao criticar a antecipação de práticas educativas do Ensino Fundamental, desconsiderando a infância.

a reflexão do trabalho com a leitura e a escrita nestes anos a mais de escolaridade obrigatória propostos na lei, buscando a melhoria na qualidade do ensino.

É fundamental sair da discussão se podemos ou não alfabetizar na Educação Infantil, para aprofundar estudos sobre quais são as práticas importantes de leitura e escrita, como podemos estimular o desenvolvimento da criança por meio da imaginação, criatividade, ludicidade, não negando a elas o direito de descobrirem a magia de ler e escrever.

Scarpa (2014) versa sobre os estudos atuais do Ministério da Educação (MEC), bem como de outras instituições como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), chamarem a atenção para a importância que a Educação Infantil tem tido para o desenvolvimento da criança quando esta acessa o Ensino Fundamental. A autora defende que há críticas sobre a preocupação com a aprendizagem da criança pequena, porém estas críticas podem desviar o foco de uma Educação Infantil que busca o desenvolvimento da criança como um todo: sociocultural, de suas diferentes linguagens, valorizando o brincar e seu direito à infância.

Alguns estudiosos como Lerner (2002) e Oliveira (2014) apontam a preocupação em escolarizar a Educação Infantil ao se investir no processo de aquisição da leitura e da escrita, enquanto há profissionais da Educação que chegam a defender a necessidade de preparar as crianças para a alfabetização. Vivendo este dilema vemos escolas, em especial as particulares, que esperam que a criança se alfabetize na Educação Infantil, seja com 6 anos ou mesmo com 5 anos, antecipando esta expectativa para o último ano deste nível de ensino, principalmente após a Lei nº 11.114/2005, que colocou as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Isso acalma também os pais das escolas privadas que costumam ter altas expectativas quanto ao filho sair alfabetizado da Educação Infantil.

Conforme Ferreiro (2004), na escola pública, por vezes, o direito à leitura e escrita é negado, evitando-se que a criança acesse esse objeto de cultura construído pela humanidade, na crença de que assim, se defenda o direito da criança à infância e ao brincar. A autora afirma ainda que há uma enorme distância entre trabalhar com atividades preparatórias escolarizadas e entender que aprender a ler e escrever é um processo de construção de sentidos, portanto a busca é por contribuir com o desenvolvimento da criança, sendo que não serão, necessariamente, todas que concluirão este processo ainda na Educação Infantil, mas

certamente estarão avançando em suas hipóteses. Saber como a criança aprende a ler e escrever, o que ela pensa sobre o que se pode ler e sobre como se escreve, contribui neste processo de busca de sentidos e significados, de curiosidade e investigação em que ela está imersa.

Aos 4 e 5 anos há uma grande curiosidade sobre o mundo, e no mundo letrado em que vivemos é natural que esta curiosidade se estenda às letras, estes símbolos que estão por todo lado e nos contam histórias, dão instruções, ensinam a cozinhar, divertem e informam, entre tantas outras possibilidades. Ferreiro (2004, p. 17) conclui com seus estudos que “[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas.”. A autora enfatiza que as crianças têm tempo para se dedicar às descobertas da leitura e da escrita, bem como estão em processo contínuo de aprendizagem, tendo a necessidade de ler e escrever.

A partir destas considerações torna-se fundamental entender o que as professoras estão pensando sobre a leitura e escrita na Educação Infantil e, ao planejarem suas rotinas com as crianças, quais são as situações de aprendizagem que compõe suas práticas educacionais.

Sobre o *como fazer*, Lerner (2002, p. 31) responde indagando a respeito de como tornar possível: “[...] que *todos* os que tem acesso a escola pudessem ser leitores e escritores competentes e autônomos?”. Esta pergunta reforça a importância de ouvir os professores, observar seus planejamentos e buscar entender o que já fazem e sobre o que precisam empenhar mais esforços para caminhar na direção de um processo de aquisição da leitura e da escrita que respeite a infância e propicie seu desenvolvimento. Certamente os professores não são os únicos a se empenhar, é necessário investimento na formação continuada dentro da escola e por meio de propostas da Secretaria de Educação, a partir de demandas reais.

Freire (1993) destaca a ideologia política que mantém o *status quo* que distancia a professora da profissionalização e deste objeto de conhecimento ao afirmar que:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos descamisados e a prática em favor dos camisas e contra os descamisados, um discurso que nega a existência de classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos. (FREIRE, 1993, p. 25)

É urgente a necessidade de profissionalização dos professores da Educação Infantil, afinal esta é uma profissão recente e os estudos na área podem contribuir para aprofundar seus conhecimentos, sugerindo práticas fundamentadas e efetivas.

Neste sentido, a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para *formar*. (FREIRE, 1993, p. 15, grifos do autor)

O levantamento bibliográfico de teses e dissertações traz importantes contribuições para pensar sobre os caminhos da pesquisa, delineando temas mais ou menos explorados e os referenciais teóricos abordados para tratar do tema da leitura e da escrita na Educação Infantil. Como já foi aqui explorado, a intenção da pesquisa é aprofundar os estudos nesta modalidade, uma vez que o tema é mais estudado no Ensino Fundamental.

Desta forma foi realizada uma busca por teses e dissertações no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por “leitura e escrita na Educação Infantil”, obtendo 114 resultados. Das 114 teses e dissertações, 91 não eram pertinentes à esta pesquisa, tendo como universo crianças com deficiência (10 pesquisas), outras modalidades ou níveis de ensino (50 pesquisas), sendo na maior parte do Ensino Fundamental, literatura (09 pesquisas), outras áreas, como neurociência, linguística e fonoaudiologia (6 pesquisas), e outros temas (16 pesquisas). Das pesquisas restantes, foram consideradas as realizadas a partir de 2010, sendo selecionadas 15 teses e dissertações.

Após este processo, foi realizada outra busca por “Alfabetização na Educação Infantil”, que revelou 108 teses e dissertações, muitas delas estavam presentes na busca anterior, agregando mais 2 estudos e a busca por “Letramento na Educação Infantil”, que obteve menos resultados que as anteriores, com 62 teses e dissertações, muitas também repetidas, agregando apenas mais 1 pesquisa que atendia aos critérios estabelecidos. No total há 18 teses e dissertações, tabuladas no apêndice D e comentadas a seguir.

Alencar (2012) e Carvalho (2011) realizaram um estudo psicanalítico sobre a identificação da criança com seu nome, destacando seu simbolismo. A segunda pesquisa relaciona, ainda, o processo de aquisição da escrita ao processo de subjetivação e estruturação do sujeito. Ambas ratificam a importância no trabalho pedagógico com o nome próprio no processo de alfabetização da criança.

Macedo (2014) e Silva (2012), por meio do estudo das culturas infantis, atentam à problemática da Educação Infantil privilegiar atividades de alfabetização e disciplinar os corpos. O segundo estudo teve como foco as histórias em quadrinhos e destaca que, mesmo sendo estas tão presentes nas culturas infantis, sofreram uma intervenção pedagógica escolarizante.

As próximas 7 teses e dissertações pesquisadas utilizam os fundamentos da teoria histórico-cultural. As concepções e práticas se aproximam das apresentadas nesta pesquisa, tendo um destaque para as ideias de Vigotski. Andrade (2011), Dominici (2014) e Nascimento (2014) destacam o processo de letramento na Educação Infantil, considerando as práticas de alfabetizar letrando, ao proporcionar vivências práticas e sociais de leitura e escrita às crianças. Ler para a turma, folhear livros, contar histórias, tentar ler e escrever, mesmo que não seja convencionalmente, são alguns exemplos de práticas apoiadas por estes estudos, considerando ainda a importância de se criar a necessidade de ler e escrever.

Ainda se fundamentando na teoria histórico-cultural, alguns destes estudos focam mais determinados eixos da língua escrita. Bagnasco (2014) destaca a vivência de leitura de histórias na formação da criança pequena, que para além de desenvolver a imaginação, a afetividade e a ludicidade, insere a criança na cultura letrada ao perceber como as imagens contribuem para dar significado ao texto, exploram diferentes suportes e diferentes maneiras de ler, tornando-se leitores inventivos, que ressignificam as histórias e o uso dos livros.

Campos (2011), realiza um estudo longitudinal ao analisar produções escritas de 2 crianças ao longo de 3 anos, demonstrando que usam o desenho como forma de se expressar e vão substituindo o desenho pela escrita, conforme se apropriam desta linguagem. A necessidade de escrever surge quando o desenho já não é mais eficaz para expressar tudo o que a criança gostaria.

As práticas de produção de textos são destacadas por Costa (2013) que realiza um estudo de caso em uma turma de 5 anos, discutindo as intervenções realizadas durante a produção de textos. Considera que a presença de práticas de produção de textos com crianças de 5 anos já é um avanço, porém ainda há mais preocupação com ensino dos gêneros e da escrita em si, do que em criar a necessidade de escrever, tendo o que dizer, para que dizer e para quem dizer.

Silva (2013) pesquisou uma escola em que as práticas de leitura e escrita estavam a favor da codificação e decodificação, com o objetivo de preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Realizou uma intervenção trabalhando com diferentes gêneros textuais e demonstrou que o trabalho com diferentes gêneros, desde que seja dinâmico, dialógico e que considere a criança como sujeito de sua aprendizagem contribui no processo de apropriação da leitura e da escrita de forma qualitativa.

Por fim, destacaram-se 7 teses e dissertações que se apoiam em concepções construtivistas de alfabetização, seja por fundamentar-se nos estudos de Piaget e/ou da psicogênese da língua escrita.

As pesquisas de Massagardi (2014) e Vilhena (2014) versam sobre a importância da literatura para ampliar a leitura de mundo. A primeira conclui, entre outras questões, que, para que o professor consiga realmente incentivar a leitura, é necessário criar ambientes agradáveis para ler, escolher livros que instigam a criança, realizando leitura de fruição, adentrando ao mundo da leitura de forma crítica e atribuindo sentido ao que lê. A segunda pesquisa sugere também que se desmistifique a leitura literária no espaço escolar, incentivando as crianças a usarem as estratégias de leitura para refletir sobre os textos, as imagens, os pensamentos que se depara, as palavras desconhecidas, significando a leitura. Ambas destacam que dificilmente se desenvolverá o prazer pela leitura se esta for usada para dissecações gramaticais, bem como se houver uma postura opressora do professor, não propiciando o contato dos pequenos com os livros ou exigindo silêncio, quando o diálogo for importante.

Scarpa (2014), Lima (2010) e Cabral (2013) demonstram em suas pesquisas os impactos de propostas didáticas diferentes no último ano da Educação Infantil, analisando escolas com metodologias mais escolarizadas e tradicionais, que buscam preparar as crianças para uma alfabetização que pensam só acontecer na próxima etapa (Ensino Fundamental). Estas escolas/professoras primam pelo desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras, como a apresentação gradual de letras e cópias de letras, sílabas e palavras, bem como tem o professor

como único informante. As escolas/professoras que se dedicavam à outra proposta analisada pelas pesquisadoras, utilizam os pressupostos da psicogênese da língua escrita: apresentavam circulação de diversos materiais escritos de gêneros variados que as crianças manuseavam, diversas e contínuas atividades de leitura e escrita que propiciavam reflexões sobre como se lê e como se escreve, troca com os pares e com o professor, entre outras.

Estas 3 pesquisas apontam resultados importantes no processo de alfabetização das crianças, quando há uma proposta de construção da leitura e da escrita por meio de atividades significativas para as crianças e que promovam a reflexão sobre o Sistema Alfabético de Escrita (SEA) e testem constantemente suas hipóteses, considerando que todas as crianças que participaram destas situações de aprendizagem obtiveram avanços significativos em suas hipóteses de escrita, proporcionando maiores aprendizagens acerca da língua escrita. Ressaltam que esta metodologia foi mais decisiva para os resultados do que as condições socioeconômicas dos estudantes e Scarpa (2014) complementa argumentando que estes dados mostram que a responsabilidade da escola pública é ainda maior, uma vez que se a escola não investe no contato com a língua, será privilegiado quem teve este contato em casa.

As últimas 2 pesquisas buscam compreender as concepções e práticas em escolas públicas de Educação Infantil, em dois municípios do interior do estado de São Paulo. Druzian (2012), percebe que as práticas dos docentes do município em questão tendem a uma abordagem mais tradicional, com atividades voltadas para a aquisição do código alfabético e destaca que a maioria dos discursos dos professores contradizem suas práticas. Sua análise sobre as propostas de leitura mostra que elas não favorecem o uso das estratégias de leitura pelas crianças, a escrita fica restrita ao nome, que tem seu valor, mas não poderia se limitar a exploração de outros textos. Além disso, a leitura e a escrita são usadas como instrumentos de ensino, desconsiderando sua função social.

Sampaio (2010) mostra outra realidade, em que percebe diferentes práticas e concepções que fundamentam o trabalho pedagógico, sendo que conhecer os fundamentos teóricos, não demonstrou relação direta com a qualidade das situações de aprendizagem apresentadas pelo professor. O tempo na docência, por outro lado, mostrou maior influência para que o professor organizasse situações de aprendizagem que promovessem a alfabetização e o letramento. Destaca como importante ter o Referencial Curricular Nacional (RCN) e o referencial da própria cidade enquanto políticas públicas que auxiliam o trabalho da escola e do professor, porém é necessário maior investimento no acervo de livros das escolas. Coloca ainda que há

um discurso de fracasso da escola pública embutido na sociedade e aponta como caminho que se invista na alfabetização desde a Educação Infantil, uma vez que a leitura e a escrita oferecem acesso aos conhecimentos socialmente construídos e à cidadania, na tentativa de mudar este quadro.

As teses e dissertações levantadas acima contribuem com a pesquisa aqui proposta, que está fundamentada na abordagem de alfabetização construtivista de Ferreiro (2004), complementando com os estudos de Ferreiro & Teberosky (1985) e Lerner (2002), que trazem uma visão de alfabetização processual, ou seja, não se considera necessário que a criança se alfabetize na Educação Infantil, porém considera-se fundamental que a escola promova o ingresso das crianças pequenas nas culturas do escrito. São utilizados conceitos freirianos sobre a importância da alfabetização na sociedade e na reprodução das desigualdades sociais, bem como nas possibilidades de ampliação da leitura de mundo (FREIRE, 1967, 1994 e GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1989).

Sobre a temática da Educação Infantil, terão destaque Oliveira (2014, p. 33), ao reforçar o princípio de currículo trazido pela Diretriz Curricular Nacional que “[...] põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças”. Trazendo também as contribuições de Kramer (2006, 2007, 2011) para uma Educação Infantil que seja capaz de atender as crianças em suas necessidades de aprender e de brincar, entendendo e lidando com elas como crianças e não apenas como alunos.

Ambas, Oliveira e Kramer, são estudiosas das crianças pequenas, das instituições de Educação Infantil e das políticas públicas voltadas a esta modalidade, com preocupação em compreender como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento na infância e como a escola, enquanto instituição, pode mediar estes processos com qualidade.

Diante do exposto tem-se como objeto deste estudo as concepções e práticas de leitura e escrita de professoras dos anos finais da Educação Infantil.

Para tanto, o objetivo geral desse estudo é analisar as concepções e práticas de leitura e escrita expressas nos discursos orais e escritos dos professores dos anos finais da Educação Infantil. E os objetivos específicos são:

- Verificar se há contradições em torno das concepções e práticas de leitura e escrita propostas às crianças de 4 e 5 anos.
- Analisar quais são os conhecimentos que as professoras têm construído sobre a leitura e a escrita no exercício da docência na Educação Infantil.

O universo da pesquisa é uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) da cidade de Santo André – SP, numa região próxima ao centro da cidade, para ser analisada em seu contexto, que está aumentando as turmas desta modalidade de ensino, tendo mais possibilidades de contribuição para a pesquisa com 6 professoras que lecionam nas turmas de 4 e 5 anos, contando também com a participação da Assistente Pedagógica (AP), que atua como coordenadora de escola.

Por ser uma pesquisa voltada para a prática educativa fez-se a opção por um método qualitativo. A pesquisa qualitativa em Educação, segundo André (2001, p. 53), tem tomado novos rumos nas últimas décadas, aumentando o número de estudos e ampliando as temáticas. A partir dos anos 80 passam a investigar os processos, sobretudo acerca dos acontecimentos intra-escolares.

[...] é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações da sala de aula, a disciplina e a avaliação. O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico. (ANDRÉ, 2001, p. 53)

Como procedimento para levantamento de dados foram realizados: análise documental, questionário com professoras e assistente pedagógica, entrevistas com a assistente pedagógica e transcrição de audiogravação dos encontros realizados em formação continuada em serviço com as professoras.

A metodologia adotada é tratada mais detalhadamente no Capítulo 3. A pesquisa-intervenção adotada neste estudo embasa-se nos princípios da pesquisa-ação (BARBIER, 2007) e da ação-reflexão-ação de Freire (2003). Será utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) para estabelecer categorias de análise a partir dos discursos orais e escritos das

professoras e da assistente pedagógica, bem como do que foi extraído dos documentos da escola.

O primeiro capítulo, intitulado *Leitura e escrita na Educação Infantil*, aborda as contribuições teóricas, a partir da perspectiva construtivista e como são tratadas estas temáticas nos documentos oficiais. Trata das polêmicas acerca de se alfabetizar ou não na Educação Infantil e esclarece a proposta de investimento no desenvolvimento e aprendizagem da criança, buscando a não escolarização e a valorização da infância. Traz propostas descritas pelos teóricos com sugestões de práticas de oralidade, leitura, escrita e produção de textos para crianças de 4 e 5 anos.

No segundo capítulo, *Políticas para a Educação Infantil em Santo André: a questão da leitura e da escrita*, é feito um resgate histórico da Educação Infantil e de como as políticas públicas nacionais, como a municipalização do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade das crianças de 4 e 5 anos na escola, influenciaram na prioridade ou não desta modalidade de ensino para a rede municipal. A leitura e a escrita são abordadas no contexto deste processo histórico com diferenças significativas nas propostas pedagógicas e na prioridade de investimentos e formações devido às políticas públicas federais e municipais, que envolvem o financiamento da Educação.

No terceiro capítulo, *O município, a escola e a pesquisa-intervenção*, é explicitada a pesquisa em si e o universo da pesquisa, por meio de um histórico da escola relacionado às políticas públicas discutidas no capítulo anterior e em relação aos percursos próprios da escola, chegando a uma caracterização atual, na busca de entender o contexto em que se insere a pesquisa. Será explicitado também o método utilizado na coleta e análise de dados.

O quarto capítulo *Leitura e escrita nos discursos orais e escritos das professoras* traz a análise dos dados colhidos ao longo da pesquisa, estabelecendo relações entre o referencial teórico e os dados empíricos: registros sobre os conteúdos dos documentos escolares, dos encontros de formação e das entrevistas. Discute as concepções e práticas de alfabetização das professoras enquanto processo, portanto em construção, e as contradições ao pensar a leitura e a escrita na Educação Infantil, considerando as políticas públicas e algumas tensões e contradições apontadas pelas professoras acerca de se alfabetizar ou não na escola pública de Educação Infantil e como propor uma alfabetização sem se distanciar da brincadeira e da ludicidade.

As considerações finais expõem a síntese das conclusões obtidas com a pesquisa-intervenção realizada, visando compreender o percurso das professoras no que se refere às propostas de alfabetização e qualificar o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Capítulo 1

Leitura e Escrita na Educação Infantil

Este capítulo tem o propósito de trazer a fundamentação teórica que embasou a pesquisa-intervenção. Explora a importância da alfabetização na sociedade contemporânea e as desigualdades que têm influenciado o processo de aquisição da leitura e da escrita desde a Educação Infantil. Contextualiza historicamente os métodos de alfabetização no Brasil e conceitualiza questões da leitura e da escrita na Educação Infantil, numa perspectiva construtivista.

1.1 Métodos de alfabetização no Brasil

A alfabetização é um conhecimento de grande valor na sociedade atual. Saber ler e escrever é uma importante conquista na construção da cidadania. Toda nossa sociedade é centrada na escrita (sociedade grafocêntrica) e são legitimados os conhecimentos advindos desta. É fundamental se pensar em como democratizar este saber, oferecendo a todas as pessoas o acesso à leitura e à escrita e seus diversos usos sociais de modo que possam apropriar-se deles como sujeitos ativos e participantes. Deve haver um cuidado para não desconsiderar os saberes de grupos não alfabetizados, como adolescentes, jovens e adultos que passam, muitas vezes, por situações discriminatórias por não saberem ler e escrever. Certamente este preconceito e intolerância precisam ser combatidos e ser dado valor a todos os outros conhecimentos empíricos que tem cada indivíduo.

Se pudermos propiciar condições para a formação plena do indivíduo desde a mais tenra idade nos espaços de educação escolar e não-formal, é possível que haja uma significativa redução nas desigualdades que ainda há em nosso país entre aqueles com oportunidade de acesso aos processos de alfabetização e os que deles são excluídos. Neste sentido, Freire (1994, p. 11) esclarece o ato de ler como aquele “[...] que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”.

A preocupação com a alfabetização, portanto permeia os processos educativos, sendo destaque no Ensino Fundamental, entretanto as crianças estão indo cada vez mais cedo para a escola, o que traz a discussão da temática para a Educação Infantil. Em 2013 foi aprovada a Lei 12.796, que torna obrigatório o ingresso das crianças na escola aos 4 anos de idade. Esta é uma lei polêmica, pois há pais e teóricos que defendem que a Educação Infantil deve ser um direito da criança pequena frequentar a escola, mas não uma obrigação legal das famílias matricularem seus filhos. De todos os modos, permanece a responsabilidade do poder público garantir e assegurar o direito da criança à Educação Infantil.

Nesse contexto, intensifica-se o debate sobre o risco de escolarização das crianças de 4 a 5 anos, tendo em vista a recente experiência com a aprovação da Lei nº 11.114/2005, que inseriu as crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Se, por um lado, a intenção do governo foi garantir que todas as crianças tivessem assegurado um ano a mais de escolaridade, uma vez que somente o Ensino Fundamental era obrigatório, de outro lado Arelaro (2011), Abramowicz (2006) e Kramer (2006), estudiosas do campo da infância e da Educação Infantil, destacam diversas preocupações com a inserção da criança de 6 anos numa escola que não está organizada em termos de estrutura física, mobiliário e currículo para oportunizar condições ao processo de desenvolvimento pleno da criança. Essas autoras evidenciam a necessidade de investimentos das políticas públicas, especialmente no que se refere a formação dos professores.

Ao longo desse período, as reivindicações de pesquisadores, militantes da infância e de professores da Educação Básica foram ganhando força e gerando pressão política. Todo esse movimento reforçou as discussões sobre a importância de se pensar e criar condições adequadas nas escolas para o ingresso das crianças de 6 anos no ciclo I do Ensino Fundamental e suscitou a reflexão de que a infância não termina aos 6 ou 7 anos, mas se prolonga até os 10, 12 anos, o que exigiu um outro olhar para o currículo escolar. Há publicações disponíveis no portal *online* do Ministério da Educação (MEC), que comumente são enviadas impressas para as escolas públicas, tratando destes temas.

A luta para que os profissionais da educação e familiares compreendam os processos de alfabetização da criança está inserida na discussão de como a infância, a criança e o currículo são concebidos na e pela escola. Busca-se, portanto, um novo olhar a respeito da criança e sobre como ela aprende: do que necessita, o que a motiva, quais são seus interesses? Enfim, cabe ao

professor indagar-se de como pode contribuir com a aprendizagem da criança. A mudança de paradigma proposta nos estudos de Ferreiro & Teberosky (1985), é justamente a de o adulto voltar-se para as crianças, dar-lhes ouvidos e perguntar-lhes o que pensam sobre a leitura e a escrita, acreditando que constroem conhecimentos acerca de como se escreve e como se lê.

Esta mudança nas práticas educativas vem ocorrendo dentro de um processo histórico. Os métodos de alfabetização no Brasil tiveram como marco a Proclamação da República, no final do século XIX, com a necessidade de se criar escolas em que se propagasse a cultura letrada, em prol de modernização e progresso.

Antes disso, no final do Império, conforme descreve Mortatti (2006), havia poucas salas multisseriadas em que os alunos utilizavam alguns materiais impressos vindos da Europa. O método de silabação utilizado iniciava-se com as letras e seus nomes, seus sons, as sílabas e finalmente, a palavra. As preocupações com a escrita giravam em torno da caligrafia e da ortografia.

No início do período republicano, as cartilhas elaboradas seguiam a mesma lógica, porém com uma diferença, a leitura ia da palavra para os valores fonéticos das letras. No século XX, surge o método analítico, baseado em teorias norte-americanas. Partia-se das “historietas” – conjunto de frases que montavam uma história – escritas nas cartilhas, que eram base para os processos de palavração e sentencição.

Aos poucos estes métodos vão se misturando e se tornando ecléticos, apesar de ainda haver defensores de cada um, especificamente. Esse movimento se expressa nas cartilhas, que adotam o método misto, além de que começa a se relativizar a eficácia do método por si só, anexando às cartilhas, o manual do professor e, em paralelo, surge a preocupação com o “período preparatório” para a alfabetização, com atividades de percepção viso-motora para os pré-escolares.

Devido ao fracasso da escola na alfabetização das crianças, esses métodos são revistos a partir de 1980. Com base nos estudos psicogenéticos de Ferreiro & Teberosky (1985), muda-se o paradigma educacional do método de ensino, para os processos de aprendizagem das crianças. Há críticas à cartilha e aos métodos de ensino que homogeneizam, acreditando que todas as crianças aprendem da mesma forma. Com o construtivismo transformam-se os livros didáticos, porém estes permanecem, além de ser uma teoria legitimada pelas redes públicas e

documentos oficiais na atualidade, mesmo sob críticas ainda de alguns saudosistas do método tradicional.

Ferreiro & Teberosky (1985, p. 27) argumentam sobre a importância de se priorizar o sujeito cognoscente acima do método, afirmando que “[...] isso nos obriga – felizmente – a estabelecer uma clara distinção entre os passos que um método propõe, e o que efetivamente ocorre “na cabeça” do sujeito.”. A psicogenética supõe ainda que o método pode facilitar ou mesmo dificultar a aprendizagem, somente a própria atividade do sujeito é capaz de criar o conhecimento, partindo das aprendizagens que já construiu.

É necessário considerar aqui as contribuições de Freire (1967, 1994, 2003) para a alfabetização no Brasil. Na década de 1960, com a experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, o educador pernambucano, reconhecido no ano de 2013 como patrono da educação brasileira, promove um marco na Educação ao propor que, para além de alfabetizar, fosse priorizada a politização das camadas populares. Para ensinar a ler e escrever partiu da palavra e das sílabas, considerando o universo do adulto e de cada grupo de alunos para elencar as palavras que seriam temas geradores para os círculos de cultura. Não cabe aqui o aprofundamento deste tema, mas cabe destacar que muitos conceitos de Freire serão utilizados nesta pesquisa, por serem princípios orientadores da Educação aqui defendida.

1.2 A leitura e a escrita na Educação Infantil

A questão da leitura e da escrita na Educação Infantil é alvo de diversas polêmicas, a principal delas é se devemos ou não alfabetizar nesta etapa da Educação Básica. Neste estudo, a questão está para além de poder ou não alfabetizar as crianças pequenas, mas como oferecer condições para que interajam com a leitura e a escrita. Diante disso, argumenta-se que as oportunidades educativas no campo da alfabetização se relacionam com a forma como os sistemas de ensino tratam esse tema na formação das crianças e como a escola pode reproduzir desigualdades sócio-econômica e culturais, gerando processos discriminatórios no que se refere às possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

A Educação não é neutra. A opção que fazemos enquanto educadores sobre *o que e como* vamos ensinar revela a favor *de quem e do quê* estamos, é, portanto, um ato político. “Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja

atento à questão do poder.” (FREIRE, 1994, p. 24). Ao evidenciar as políticas de alfabetização na educação das crianças de 4 e 5 anos dos países latino-americanos, Ferreiro (2004, p. 37) explica:

Em relação à alfabetização, as políticas relativas a esse nível educativo (impropriamente chamado pré-escolar) oscilam entre duas posições extremas: antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns dos conteúdos (e, sobretudo, das práticas) que correspondem tradicionalmente ao 1º ano da escola primária, ou então – posição oposta – evitar que a criança entre em contato com a língua escrita.

A autora complementa dizendo que as escolas públicas se ocupam da socialização das crianças e de realizar exercícios de prontidão (perceptivo-motor), *impedido-as* de entrar em contato com a língua escrita com toda a sua complexidade e, por outro lado, as escolas particulares se ocupam de alfabetizar, *obligando-as* a ler e escrever convencionalmente, antes dos 6 ou 7 anos, utilizando práticas tradicionais do Ensino Fundamental (FERREIRO, 2004).

Há uma perversidade nesta dicotomia, uma vez que historicamente são destinadas às crianças pobres os serviços de cuidado e assistência social, enquanto as crianças de classe média e alta passam por processos preparatórios para seu ingresso no Ensino Fundamental. Trata-se “Uma escolarização duplamente excludente, portanto, pois enquanto, para as primeiras, nega-se o direito ao conhecimento, para as segundas negam-se os direitos ao cuidado e ao brincar necessários a qualquer criança dessa faixa etária.” (PANSINI; MARIN, 2011, p.89)

Redefinir os objetivos para a alfabetização, sem adotar práticas escolarizantes do Ensino Fundamental, mas proporcionar às crianças experiências variadas com a leitura e a escrita é um caminho desejável para sua formação na Educação Infantil. Ferreiro (2004) afirma ainda que a única maneira de se construir uma aprendizagem é entrando em contato e interagindo com o objeto de conhecimento.

Oliveira (2014, p. 205) esclarece que a Educação Infantil tem o desafio de “[...] democratizar o acesso às práticas de leitura e escrita presentes na cultura letrada, disponibilizando às crianças os conhecimentos e experiências necessárias para pensar sobre a própria língua.”. Ressalta, a autora, que no Brasil esta responsabilidade é ainda maior, pois a escola pode ser a única oportunidade das crianças que não tem acesso à cultura letrada no ambiente familiar.

Apoiamo-nos na perspectiva de Educação Libertadora de Freire (1994) ao refletir sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil, pois entendemos que a escola da infância pode lutar e resistir para não reproduzir uma ideologia dominante de classes. Uma das maneiras de manter o compromisso político-pedagógico da escola pública com a construção de uma sociedade alfabetizada e alfabetizadora é oferecendo condições de formação e de trabalho para que o professor aposte na capacidade da criança de aprender para o máximo desenvolvimento de suas potencialidades humanas. Afinal, como afirma o autor, a educação, ao mesmo tempo que reproduz a ideologia dominante, também é libertadora. Ressalvada a necessidade de não se confundir a prática educativa libertadora com o espontaneísmo, pois a prática espontaneísta é irresponsável.

Nessa linha de raciocínio, consideramos irresponsável a afirmação comum nas escolas, constatada por Ferreiro & Teberosky (1985, p. 26), de que se uma criança tem um bom desenvolvimento global: equilíbrio emocional, boa lateralidade, quociente intelectual normal, boa discriminação visual e auditiva, terá uma boa aprendizagem da leitura e da escrita. As autoras destacam a insustentabilidade de tal argumento, pois se é importante que se tenha um bom desenvolvimento, a lista de aptidões elencadas não remete a criança necessariamente a aprendizagem da linguagem lecto-escrita.

Freire (1994) declara que os alunos, no geral, adultos ou crianças, não deviam ter que memorizar mecanicamente os conteúdos escolares, assim como a memorização do ba-be-bi-bo-bu, mas podem ser aguçados em sua curiosidade, de forma dinâmica e viva. Ao invés de reduzir o ensino às letras, sílabas e palavras, “enchendo” as cabeças consideradas “vazias”, acreditar no educando enquanto sujeito em seu processo de alfabetização. Neste processo criativo, as palavras utilizadas para alfabetizar devem vir do universo vocabular deste grupo, carregadas de seus significados: sonhos, anseios, vivências. Nessa perspectiva, as propostas de Oliveira (2014), baseadas na teoria psicogenética, sugerem que se trabalhe com a criança pequena a partir de seu próprio nome e dos colegas, de músicas infantis, brincadeiras cantadas, histórias, parlendas, regras de jogos, receitas, entre outros gêneros textuais que tem como função, entre outras que serão expostas ao longo deste estudo, o de ser parte do universo infantil.

Optou-se em falar de leitura e escrita justamente por delinear ambos os processos como fundamentais para a alfabetização. Defende-se neste estudo que ler para a criança é fundamental, mas não basta, pois há outros conhecimentos a serem explorados no processo de aquisição da leitura e da escrita. “Não há um modo de aprender a ler, senão lendo. E nem se

pode aprender a escrever, senão escrevendo.” (OLIVEIRA, 2014, p. 205). Sabe-se que aos 4, 5 anos a criança já constrói inúmeras hipóteses sobre como se lê e como se escreve. Portanto, ambos os conhecimentos precisam ser estimulados na Educação Infantil, de forma que a criança tenha a possibilidade desenvolver em sua complexidade a linguagem escrita.

Esta perspectiva de trabalho pedagógico com a criança pequena não traz consigo a expectativa de que todas as crianças aprendam a ler e escrever antes de iniciar o Ensino Fundamental. Oliveira (2014, p. 205), esclarece que:

O contato com a leitura e a escrita, entretanto, não garante que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente aos cinco anos. Tampouco isso é o objetivo desse segmento, o que, muitas vezes, não impede que isso ocorra. O que importa é garantir à criança a oportunidade de pensar sobre o assunto, de ter idéias próprias sobre como se lê e como se escreve e testar suas hipóteses. Assim recolocada, pode-se tomar como legítima a alfabetização como tema da Educação Infantil.

As crianças precisam entrar em contato com os objetos culturais da humanidade que são a leitura e a escrita, mas corre-se o risco eminente de uma escolarização desnecessária e não esperada ao se tentar “preparar” as crianças para a alfabetização ou de não proporcionar situações em que elas possam construir conhecimentos a respeito desses objetos. Neste sentido, torna-se relevante a produção de pesquisas que indiquem novos caminhos para a alfabetização para esta faixa etária, uma vez que não sendo bem compreendida ela exercerá uma influência empobrecedora neste processo tão importante e rico tanto para as crianças quanto para os professores.

Para Ferreira (2013, p.33),

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas – algumas delas de grande relevância epistemológica – ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar.

Alfabetizar, sim, mas sabendo que a criança, sujeito da aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para a sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente.

Ou seja, não é possível compreender a alfabetização como um processo limitado de aprendizagem de códigos e suas correspondências fonéticas, “[...] a alfabetização é um processo longo, que começa muito antes dos seis anos e que continua muito além da educação obrigatória.” (FERREIRO; TERUGGI, 2013, p. 42). A seguir, no nosso entendimento, o relato de Paulo Freire (1994) descreve bem as possibilidades de uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita na infância. Como muitos de sua época, não aprendeu nos bancos da escola e sim com a família, mas esta experiência familiar muito pode contribuir para o significado que o autor atribui à leitura e à escrita.

Mas é importante dizer que, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajustado do que desajustado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando supostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; os gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1994, p. 15)

Freire traz na citação por meio de sua própria experiência de alfabetização, questões importantes de se considerar para o estudo que aqui se coloca, rememorando o quanto a curiosidade de menino fez com que buscasse a compreensão da leitura e da escrita, e que isto não encurtou sua infância, ao contrário, fez parte da sua leitura de mundo e ampliou suas possibilidades.

A questão primordial está no como fazer para trabalhar o processo de aquisição da leitura e da escrita, sem escolarizar, mesmo estando numa instituição formal de ensino. É o que esta pesquisa busca melhor esclarecer a seguir.

1.3 Propostas de leitura e escrita para crianças de 4 e 5 anos

As propostas de alfabetização do MEC (Ministério da Educação) têm se pautado no construtivismo como base, portanto as políticas públicas de formação estão voltadas para a

construção do conhecimento. Como há diferentes atores neste processo, é natural que haja críticas e polêmicas sobre cada programa, mas estes são significativos e de amplitude nacional. Os “Parâmetros Curriculares em Ação”, no final dos anos 1990, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) de 2001 e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012, ainda em andamento, são exemplos de grandes programas nacionais de formação de professores para alfabetização.

Todos estes programas são destinados aos primeiros anos do Ensino Fundamental, não há nenhum material ou formação específica de alfabetização para a Educação Infantil. Porém nos materiais destinados a esta faixa etária, encontram-se conceitos e orientações para se tratar da temática.

No mesmo período dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) feitos para o Ensino Fundamental, o MEC elaborou, em 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) para a Educação Infantil. Este material está dividido por temas, sendo um deles aqui pertinente, contido no volume 3: “Linguagem oral e escrita”, em que se explora a relação da criança com a linguagem, além de delinear objetivos, conteúdos e orientações para o trabalho do professor.

Mais recentemente, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais, que por meio da Resolução nº 05/2009, no art. 9, inciso III, define que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2009 a). Em nossa avaliação, o documento não orienta como realizar um trabalho pedagógico que vise desenvolver o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Possibilitar experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita tem significados muito diferentes. O professor pode pensar que contando histórias – o que já é um grande avanço na Educação – e mostrando o livro para as crianças está atendendo às diretrizes. Conviver com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos costuma ser mais nebuloso. Então, ao invés de ler só contos, o professor pode entender que precisa ler receitas, convites, regras de jogos. Enfim, colocar os assuntos a serem trabalhados de forma tão ampla e ao mesmo tempo tão vaga, pode provocar inúmeras dúvidas e contradições.

A intenção, por outro lado pode ser de dar autonomia para o professor trabalhar, porém isso enquanto política pública é um tanto complexo. O que se observa é que o Ministério da

Educação (MEC) não têm conseguido dar conta de tal complexidade, tendo definido como finalidade propor parâmetros com alcance em nível nacional para as propostas curriculares de Educação Infantil das diversas regiões do país, as quais possuem especificidades sócio-econômica-geográfica-educacional-cultural, além de profissionais da educação com diferentes níveis de formação acadêmica - alguns ainda leigos ou com nível de escolaridade de ensino fundamental e médio - e experiências docentes.

O documento das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, traz uma prerrogativa que serve a esta pesquisa, ao colocar que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

Novamente fica a pergunta: que práticas são essas que podem garantir a continuidade na aprendizagem das crianças, respeitando sua faixa etária, sem haver fragmentação entre as propostas curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? É a respeito de possíveis práticas curriculares e pedagógicas no âmbito da leitura e da escrita com crianças de 4 e 5 anos, que mais especificamente trataremos a seguir.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a escola elabora seu currículo, baseado nas especificidades de sua comunidade, ao construir o Projeto Político Pedagógico (PPP). O papel deste planejamento coletivo nas práticas pedagógicas de cada professor é ressaltado por Oliveira (2014, p. 41): “Mas é importante lembrar que as práticas educativas não são oferecidas sem qualquer critério, de modo solto. Elas devem ser alinhavadas de acordo com o projeto pedagógico de cada unidade de Educação Infantil.”.

Discutir o PPP envolve conhecer a comunidade do entorno, suas características e expectativas, realizando planejamentos mais adequados àquelas crianças. Como as propostas de leitura e escrita para esta idade, estão intrinsecamente relacionadas ao repertório de tradições populares, como cantigas, brincadeiras cantadas, jogos, entre outros, saber o que já faz parte do universo destas crianças e buscar a ampliação destas experiências culturais, pode ser um interessante ponto de partida. Para a organização do trabalho pedagógico com estas

experiências são propostos 4 eixos: oralidade, leitura, escrita e produção de textos, que se interrelacionam.

Estes eixos são explorados no Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) como Linguagem Oral e Escrita, destacando de 4 a 6 anos: falar e escutar; práticas de leitura; práticas de escrita. No documento curricular da rede de Santo de André (SANTO ANDRÉ, 2008), há um caderno de Leitura e Escrita, com os subitens: Linguagem oral; Reflexão do Sistema; Leitura e Produção de textos. Na literatura acadêmica, Oliveira (2014) traz como Linguagem Verbal, explorando como subtítulos: a) Brincar com parlendas, cantigas e brincadeiras tradicionais; b) Conversar; c) Ouvir e recontar histórias; d) Ler e escrever. Brandão e Rosa (2011), organizam em leitura, produção oral e escrita de textos e reflexão sobre a língua. Pode-se observar que há diferentes formas de abordar a alfabetização na Educação Infantil, porém todos exploram, de alguma forma, os eixos destacados neste estudo.

A oralidade é um eixo que merece especial atenção por ser tão significativa nesta faixa etária a ponto de criar melhores condições para o desenvolvimento do pensamento, conforme cita Oliveira (2014), ao explicar as contribuições de Vigotski para a compreensão das relações entre pensamento e linguagem. A seguir são enfocadas as potencialidades da linguagem verbal no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A Roda de Conversa é uma prática comum nas escolas de Educação Infantil e proporciona que a turma discuta temas e converse sobre as ações do dia, sendo necessário organizar a fala para um coletivo, porém é fundamental valorizar também as conversas informais das crianças, com os adultos e entre elas próprias. A criança vivencia situações comunicativas nos momentos de brincadeiras livres e dirigidas, no parque, nas refeições, enfim, em todas as possibilidades de interação.

Trazer para a sala de aula o repertório cultural das crianças e ampliar suas experiências também contribui para o desenvolvimento da linguagem e tornará possível explorá-las em situações de leitura e escrita. As crianças brincam com as palavras, sendo que “as palavras e seus diferentes modos de dizer algo são fonte da curiosidade e da produção de significado pelas crianças” (OLIVEIRA, 2014, p. 173). Portanto, acessar o acervo popular brasileiro como fonte de brincadeiras ao propor brincadeiras cantadas, músicas infantis, cantigas de pular corda, piadas, parlendas, trava-línguas e quadrinhas, é garantir que esta herança permaneça e amplie as possibilidades do brincar.

As histórias também fazem parte do universo infantil, por isso ouvir e contar histórias, seja pelo professor, uma pessoa mais velha da comunidade, ou mesmo colegas da própria escola, traz este mundo mágico, em que as palavras são escolhidas estrategicamente para encantar, assustar, descrever ou emocionar. Vale destacar que o momento da história remete a emoções, como bem descreve Oliveira (2014, p. 191):

Além da riquíssima herança deixada por sua cultura, a criança que escuta histórias ganha um colo simbólico. Quando organizamos uma roda, nos sentamos com as crianças ou as ninamos ao som de “era uma vez”, estamos ajudando-as a construir o sentido de ouvir histórias pelas palavras de um adulto afetivo, além do enriquecimento de seu próprio repertório. Ainda que se sinta triste, com medo ou saudade de casa, perdida no meio de estranhos, poderá encontrar um aconchego, uma força, ao ouvir uma história bem contada.

Pode-se fazer muito mais do que contar histórias, pode-se preparar para contá-las: escolher um bom livro, chegar perto das crianças numa roda, embaixo de uma árvore, cuidar do tom de voz e da entonação, dar colo efetivamente, enfim, cuidar de como contar histórias é cuidar de cada um que está pronto para ouvi-las.

A partir das histórias, podemos introduzir a importância da leitura diária de histórias (textos literários como contos, fábulas e poemas) realizada em voz alta pelo professor, para sua turma. Ler, diferentemente de contar, proporciona o contato da criança com a linguagem escrita e suas marcas. Pode-se ler em voz alta também textos informativos, ler para pesquisar entre outras possibilidades de leitura que tenham função dentro do contexto dos projetos e atividades realizadas. A leitura tem sido ressignificada na escola e na Educação Infantil, é cada vez mais comum encontrar professoras que lêem histórias diariamente para suas crianças, porém há muito mais o que explorar sobre o tema.

Oliveira (2014, p. 208) propõe que diariamente se leia com as crianças: “[...] listas de nomes da sala para observar os presentes e ausentes, os aniversariantes da semana, os ajudantes do dia etc.”, propiciando que passem a conhecer o seu nome e dos colegas, utilizando-os como escrita estável (que já conhece de cor) para a leitura e escrita de outras palavras.

No processo de aquisição da leitura e da escrita a criança elabora hipóteses de leitura, conforme explicita Ferreiro & Teberosky (1985). Este é um conhecimento conceitual, sobre o

que a criança acredita que está escrito e o que se pode ler. Há uma fase, por exemplo, que ela acredita que se a palavra *leão* está embaixo do leão, realmente está escrito *leão*, porém se, na frente da criança, se coloca a mesma palavra *leão* embaixo da imagem do macaco, passa-se a ler *macaco*, onde está escrito *leão*. Nesta fase a criança não considera a estabilidade da escrita, não considera que esta tem significado por si só.

Outra hipótese que as crianças constroem é a de que se escrevem somente os nomes, portanto, mesmo dizendo a ela uma oração escrita num cartão, ao perguntar o que está escrito, ela sugere apenas os substantivos. Aos poucos vai aceitando que se escrevem os verbos e finalmente as partes menores, como os artigos.

É importante saber que constroem hipóteses sobre o que está escrito e o que se pode ler para observar a aprendizagem das crianças, além de dar indícios de como propor situações de aprendizagem e sondagens (atividades em que se sondam as hipóteses que as crianças estão construindo a respeito da leitura e da escrita) para que avancem em suas aprendizagens. A escrita de listas, por exemplo, por conter muitos substantivos, pode ser uma boa estratégia para se pedir que ela leia ou encontre palavras, destacando que as crianças precisam ser desafiadas em suas hipóteses para entrar em conflito e construir novas aprendizagens a partir de atividades difíceis, mas possíveis.

A criança pode buscar ler uma lista ou um texto de memória (músicas, parlendas e outros textos que sabe de cor) em busca de alguma informação solicitada ou realizar brincadeiras, como ao cantar a música “Se eu fosse um peixinho”, ser desafiada a tirar o nome de um amigo dos crachás que estão no chão ou numa caixa que simboliza “o fundo do mar”. Estas atividades são propostas antes que a criança saiba ler, pois possibilita que utilize estratégias de leitura.

Qualquer leitor competente utiliza estratégias de leitura, o que nos faz ler com mais facilidade textos de conteúdos já conhecidos. Quando a criança ainda não sabe ler convencionalmente, pode ser estimulada a utilizar estas estratégias para tentar ler. Estas estratégias são: antecipação (quando se busca pistas nas letras, como ao comparar com uma letra de seu nome que já conhece, lembrando que lemos de forma global e não letra a letra), inferência (quando se busca pistas nas informações gerais, como imagens, título, estilo de um autor), seleção (selecionando o que é importante) e verificação (a conferência do que foi lido).

As estratégias de leitura são de natureza procedimental, são úteis para poder realizar o procedimento da leitura, portanto é aprendida no próprio uso. Ou seja, não é preciso ensinar o que elas são às crianças, mas ao propor que a criança leia e quando esta tentar ler estará utilizando estas estratégias, buscando pistas nas imagens e nas letras, selecionando informações importantes, como a primeira letra da palavra ou uma letra que a diferencia da outra palavra e verificando se suas suposições podem estar corretas.

O mais importante é saber que elas podem buscar pistas para ler antes de saber ler, acreditar no potencial das crianças, incentivá-las que podem tentar adivinhar o que está escrito – o que não era aceitável no método tradicional, pois acreditavam estar errado – e proporcionar situações em que sintam a necessidade de ler.

Tentar significa acertar umas vezes e errar outras, mas é o caminho para se construírem as aprendizagens, por isso o erro construtivo tem outra conotação, ele não impede de se alcançar as respostas certas, ao contrário, pode permitir os acertos posteriores, conforme afirmam Ferreiro & Teberosky (1985).

Pode-se ainda propor que manipulem livros, leiam para os colegas de sua turma ou de uma outra e investir em livros que brinquem com as palavras utilizando rimas, histórias de repetição (quando se repete sempre uma parte da história) ou acumulativa (quando as partes da história vão se acumulando a uma próxima), facilitando ler antes de saber ler convencionalmente ao ajustar suas tentativas de leitura ao texto escrito.

As propostas de escrita utilizam-se praticamente das mesmas estratégias. Escrever seu nome e dos colegas, tentar escrever sem ainda saber escrever convencionalmente, escrever textos que sabe oralmente de cor, como músicas e parlendas.

As tentativas de escrita são chamadas de escrita espontânea, isto é, quando a criança escreve do seu jeito, sem precisar necessariamente chegar a escrita convencional, porém é importante que teste suas hipóteses, escrevendo com um colega ou em escritas coletivas. É comum serem utilizadas letras móveis para que possam rever suas escritas, remontando ao longo do processo.

As hipóteses que as crianças constroem no processo de aprendizagem da escrita são chamadas de pré-silábica (quando ainda não se estabelece relação entre a letra e o som); silábica

(quando escreve uma ou mais letras para cada som); alfabético (quando já se estabelece a relação do som de cada letra).

Aos poucos foram se criando outras fases de escrita entre estas, para explicar melhor as hipóteses das crianças, porém o importante a se destacar é que as crianças constroem muitos conhecimentos sobre como se escreve, inclusive na fase pré-silábica, em que pode escrever com símbolos, letras, mudar as letras de uma palavra para a outra com a intenção de escrever diferente etc. É necessário estar atento a como cada um escreve e como justifica sua escrita ao lê-la para a professora, sendo possível contribuir neste processo de aquisição da escrita.

Os mesmos objetivos estão presentes quando propomos que escrevam textos que sabem de memória, pois não precisam se preocupar com os aspectos discursivos, somente com como se escreve e quais letras vão utilizar.

O objetivo muda ao propor para a turma uma reescrita de contos, por exemplo, pois o professor é o escriba e a intenção é que se preocupem em como contar uma história por escrito. Neste caso, como esclarece Oliveira (2014), elas já conhecem a sequência dos fatos e a narrativa, tendo que se atear a linguagem que vão utilizar. Podem também escrever outros tipos de texto, tendo o professor como escriba, como receitas, coletâneas de músicas, regras de jogos, entre outros.

Ferreiro (2004, p. 39), destaca outras possibilidades de interação com a língua escrita:

É preciso dar oportunidade para o aluno interagir com a leitura e a escrita ao ler e escrever com ele, explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos, distinguir entre desenho e escrita, tentar construir uma escrita, estimular a curiosidade para compreender essas marcas estranhas que os adultos usam.

Ao fortalecer práticas de leitura e escrita adequadas, considerando e não negando à criança seus potenciais de desenvolvimento, é possível mediar suas aprendizagens e conduzi-las no encantamento de aprender a ler e escrever.

Capítulo 2

Políticas para a Educação Infantil em Santo André: a questão da leitura e da escrita

O capítulo a seguir pretende mostrar os caminhos percorridos na cidade de Santo André, em que se concentra este estudo, para lidar com as determinações e repasses orçamentários do governo federal, e os respectivos impactos causados na rede de escolas públicas municipais. A Educação Infantil nos municípios tem passado por constantes transformações, sofrendo com as políticas públicas descontinuadas de financiamento. A contextualização histórica mostra como os governos de Santo André tem gerido a Educação e destaca aspectos importantes para esta pesquisa ao enfatizar o que foi mais relevante para a Educação Infantil e as práticas de leitura e escrita.

2.1 A Educação Infantil: percursos históricos no município

Segundo dados da revista produzida pelo próprio município *Democratização do Ensino: a busca necessária* (SANTO ANDRÉ, 1992) a pré-escola inicia-se em Santo André no ano de 1968, com apenas 2 salas de aula que funcionavam no Complexo Esportivo Pedro Dell’Antonia. Em 1970 são criados 2 Centros Integrados de Recreação Infantil, com aumento de salas isoladas em outros locais. Tendo objetivos recreativos, atendiam às classes mais privilegiadas.

No final de 1970, devido à mobilização da classe operária, que ganhava força no grande ABCD, são reivindicadas vagas nas escolas públicas para as crianças pequenas, sendo fundados os Centros Educacionais, Assistenciais e Recreativos (CEARs). A influência política para a reserva de vagas a partir da apresentação de “cartas de apresentação” vem como herança histórica, ou seja, os vereadores e outros políticos enviavam uma carta à escola, solicitando a vaga para determinada criança. Havia também o pagamento de matrícula que auxiliava na manutenção dos equipamentos, mas dificultava o acesso de muitos alunos.

A *carta de apresentação* era também o meio de ingresso para a contratação dos profissionais e o trabalho na pré-escola, sendo que ainda não estava estabelecido o concurso

público como forma de ingresso. A Educação estava voltada à uma concepção compensatória e preparatória com prioridade para as atividades visomotoras, buscando a preparação para o 1º grau.

O município atendia cerca de 12.000 crianças em 34 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Contavam também com outras 3 creches municipais, sob responsabilidade da Promoção Social, que atendiam 150 crianças de 0 a 6 anos.

A gestão de 1985-1988 estabeleceu uma equipe técnica responsável por áreas do conhecimento, formada por professores da própria rede, que tinham assessoria com acadêmicos da época. Fundamentadas nesta assessoria a equipe organizava o material pedagógico que deveria ser utilizado por toda a rede. Compunha este material uma apostila intitulada “Universo” com sequências de atividades organizadas por temas, além de planejamentos diários para toda a rede que devia ser seguida rigorosamente com atividades visomotoras de contornos para ligar um ponto ao outro, para treinar os traçados e as letras, que eram trabalhadas uma a uma.

A equipe técnica também era responsável pelas formações em serviço com as professoras para instrumentalizá-las para a aplicação das atividades. Não há registro sobre o trabalho pedagógico realizado neste período, portanto o resgate histórico está baseado em depoimentos diversos de professoras da época que ainda estão na rede. Algumas questões foram tão marcantes que os relatos são ouvidos repetidas vezes, como o fato de que o planejamento diário relatava tão detalhadamente o que o professor devia fazer, que iniciava com o “Bom dia!” para ser dito às crianças e continuava assim até o encerramento de cada aula.

A Constituição Federal de 1988 traz grandes marcos da luta dos movimentos feministas e outros movimentos sociais ao reconhecer o atendimento em creches e pré-escolas como parte dos sistemas de ensino, sendo um direito da criança e um dever do Estado. Como aponta Oliveira (2014, p. 26), dois anos depois há a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a Educação Infantil é colocada como etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, concretizando direitos postos na Constituição Federal.

Neste período, em Santo André, há uma mudança de governo em 1989 que prioriza uma quebra de paradigma, considerando a Educação como direito de todos, portanto o ingresso passa a ter como único critério o da faixa etária. Ainda conforme a publicação organizada pela gestão

pública da época (SANTO ANDRÉ, 1992), a cidade garante o acesso das crianças de baixa renda com a isenção da taxa de matrícula, a não obrigatoriedade do uniforme e a diminuição da lista de material escolar. Na busca de maior qualidade pedagógica os profissionais - professores, diretores e assistentes pedagógicos - passam a ingressar na rede exclusivamente por concurso público. Há um aumento no atendimento para aproximadamente 18.000 crianças em 36 EMEI. Até então o município atendia os serviços de creche, pré-escola, educação de jovens e adultos e educação especial. O atendimento ao Ensino Fundamental era feito exclusivamente pelos Estados.

Pode-se observar que há uma grande preocupação com a inovação e o protagonismo, aumentam o acesso das classes economicamente desfavorecidas, os professores são concursados, integram a Educação Especial à rede de ensino municipal e buscam uma educação progressista. Valoriza-se o brincar como eixo do trabalho na Educação Infantil, que deve “[...] contribuir para a inserção crítica, criativa e autônoma das crianças na sociedade, oferecendo-lhes condições para que possam adquirir os conhecimentos necessários ao exercício efetivo da cidadania, entre eles, o direito ao saber científico” (SANTO ANDRÉ, 1992, p. 11). Não havia um material prescritivo, mas uma equipe de Assistentes Pedagógicas que acompanhava o desenvolvimento da proposta pedagógica de cada escola, discutiam coletivamente o PPP, acompanhavam a elaboração dos planejamentos mensais das professoras e realizavam formação em serviço.

Porém há períodos em que há pouco investimento na cidade em termos de qualidade na Educação, com gestões públicas que não valorizam a formação e o protagonismo do professor, como na gestão de 1993 a 1996 em que o investimento foi em uma cartilha com uma proposta amplamente prescritiva. São retomadas as atividades de preparação para a alfabetização na primeira série com atividades visomotoras, reconhecimento e treino das letras do alfabeto. Embora, não haja registros desse período histórico, as professoras que estão há mais tempo na rede relatam que a função das assistentes pedagógicas era a de fiscalização, o que incluía verificar se as atividades indicadas na cartilha estavam ou não sendo aplicadas.

Havia uma grande contradição destas práticas com a proposta de formação que era realizada com a assessoria da Escola da Vila, pioneira na educação construtivista e ainda hoje reconhecida por suas práticas pedagógicas nesta perspectiva. De um lado, o professor era orientado a trabalhar com a cartilha e, de outro, na formação, era proposto a ele desenvolver a construção do conhecimento com a criança a partir de reflexões acerca de como se escreve e

como se lê, elaborando e reelaborando hipóteses, conforme observava o processo de aprendizagem das crianças. Nesse processo, as contradições estavam postas e o professor ia constituindo sua prática por meio de indagações e reflexões que o levassem a elaborações e reelaborações sobre o processo vivido.

2.1.1 A municipalização do Ensino Fundamental e seus impactos no atendimento da Educação Infantil

A Educação Infantil passa a ser considerada parte do sistema de ensino brasileiro ao integrar a estrutura didática proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Nessa lei toda a estrutura didática do sistema de ensino brasileiro foi alterada passando a ter dois níveis: educação básica e educação superior. A Educação básica é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Como dever do Estado, a educação infantil é uma novidade da Constituição Federal de 1988. Aparece na LDB de 1996 como incumbência dos municípios e deveria até 1999 (três anos após a promulgação da LDB), estar integrada ao respectivo sistema de ensino, uma vez que a mesma lei concede ao município as opções de criar sistema próprio, integrar-se ao sistema estadual ou com ele compor um sistema único de educação básica. (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 345)

Conforme explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), ao tratarem sobre o Financiamento da Educação Escolar, a LDB 9394/96 estabelecia junto com a Emenda Constitucional 14/96 uma novidade, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). O que esse fundo trazia de comprometimento à recém-inserção da Educação Infantil na estrutura didática da Educação Básica é que ele só deveria ser usado no Ensino Fundamental, que era obrigatório, constituindo dever do Estado, e para a valorização do magistério. É necessário lembrar que a LDB 9394/96 não amplia os recursos vinculados à educação em nenhuma das instâncias, seja municipal, estadual ou da União, mas altera a forma de distribuição.

A LDB 9.394/96 traz em seu Art. 11, inciso V, as deliberações para o município:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Destaca no Parágrafo único, do mesmo Art. 11, inciso V, que “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.”. O incentivo do governo federal era no sentido de que os municípios passassem a custear as escolas de Ensino Fundamental I do Estado, assumindo sua estrutura, na maioria das vezes precária, seus professores e seus funcionários.

Este cenário nacional, com propostas de municipalização do Ensino Fundamental, atinge Santo André, porém a proposta do governo municipal nesta gestão (1997-2000) não foi de assumir as escolas estaduais e sim de ampliar as escolas municipais de Educação Infantil para atender os primeiros anos do Ensino Fundamental, na época até a 4ª série, uma vez que o Ensino Fundamental ainda era de 8 anos, portanto não houve uma municipalização total do atendimento, sendo que há, até os dias de hoje, uma divisão de demanda com as escolas estaduais a partir do 1º ano do Ensino Fundamental.

A proposta de Santo André para atender ao Ensino Fundamental, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, se dá com a fundamentação pedagógica da infância de 0 a 10 anos, portanto os alunos da 1ª à 4ª série teriam uma estrutura de escola mais voltada à infância com salas não tão numerosas, parque, pátio e outros espaços como sala multiuso, cantos, espaços externos, entre outros benefícios da Educação Infantil que poderiam ser estendidos aos anos seguintes. Portanto a ampliação foi feita aos poucos, abrindo um ano a mais do Ensino Fundamental em cada ano letivo nas escolas que antes atendiam somente a Educação Infantil.

Um exemplo mantido até hoje é o recreio, este momento é diferenciado, pois os alunos ficam sempre com a professora, que pode ampliar e organizar outros momentos livres no dia, sempre acompanhando a turma. Foi mantida também a concepção de se ter o mínimo de muros e grades.

Em contrapartida havia grupos de professores e pais que defendiam que esta proposta de valorização da infância não propiciava a aprendizagem das crianças, portanto, no

entendimento deles, o ensino do município era “fraco”. A fase de implantação do Ensino Fundamental foi desafiadora, mesmo porque havia poucos exemplos de escolas que atendiam esta faixa etária com a preocupação em fazer uma educação que valorizasse a infância, para os professores e gestores de escolas de Ensino Fundamental se reconhecessem. Podem ser considerados dois pontos fundantes neste momento que contribuíram para esta proposta: as referências sobre o construtivismo e a respeito da inclusão.

O construtivismo foi muito incentivado nas redes públicas de ensino da região do grande ABC no fim dos anos 90 e início de 2000, utilizando os referenciais de Ferreiro & Teberosky (1985) sobre como a criança constrói a aprendizagem da leitura e da escrita, criando hipóteses que nem sempre tem sentido para o adulto alfabetizado e, conseqüentemente, para os métodos de alfabetização tradicionais pautados nesta lógica.

O Caderno de Formação - Estação Gente: Educação Inclusiva (SANTO ANDRÉ, 1999) reuniu uma equipe multidisciplinar de assessoria da rede para uma reorientação curricular. Há um capítulo escrito por Regina C. S. Câmara⁹, assessora de Língua Portuguesa, intitulado “O Ensino da Língua Portuguesa e a Formação de Leitores e Escritores na Escola”, que percorre os caminhos do construtivismo, sendo este capítulo resultado das formações que a mesma realizava na rede municipal de Educação da cidade.

Porém havia muitos equívocos de concepção e os professores se apropriavam das mais variadas formas, nem sempre com a qualidade necessária e com reclamações por acharem se tratar de uma prática espontaneísta. Aos poucos foram realizadas muitas outras formações para qualificar as propostas de alfabetização, com maior foco no Ensino Fundamental, como o Programa Nacional do Professor Alfabetizador (PROFA), que teve sua versão em Santo André, chamada de Ação Escrita, formando os professores e assistentes pedagógicos por 3 anos, de 2006 a 2008, e a partir de 2013, as formações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ainda em andamento.

A rede oferece, ainda neste período, outras formações mais curtas e pontuais na área da leitura e da escrita, como palestras e cursos de curta duração, no geral, todas buscam seus fundamentos no construtivismo. Nenhuma destas formações tem como alvo a Educação

⁹ Regina Câmara é uma estudiosa da Educação, tendo experiência na coordenação e assessoria de redes de ensino com ênfase na formação de professores e na alfabetização. Coautora dos Guias de Planejamento e Orientação Didática do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

Infantil, apesar de ser comum apontarem a necessidade de se transformar e qualificar as práticas nesta modalidade de ensino.

A inclusão sempre foi um grande investimento na educação de Santo André e pensar na inclusão é difícil numa sociedade marcada pela exclusão, ainda mais numa instituição como a escola, que espera que as crianças aprendam determinados conteúdos no mesmo ritmo de aprendizagem. Ainda é um desafio valorizar as aprendizagens como um todo, portanto a escolha do município em legitimar a inclusão e assumir o compromisso de investir na aprendizagem de todas as crianças eleva a qualidade da educação, mesmo que nem sempre eleve os índices nas avaliações nacionais e, por vezes, a comunidade escolar não a endosse.

Não cabe neste estudo um aprofundamento sobre as questões da inclusão, mas foi um marco importante no início dos anos 2000, em que houve um grande investimento para que os alunos com deficiência passassem a frequentar as salas regulares. Além de demarcar a busca por uma educação inclusiva no sentido mais amplo da palavra, considerando tanto os alunos com deficiência quanto aqueles que tem dificuldade de aprendizagem, problemas com a disciplina comumente exigida nas escolas e todas os outros excluídos do sistema.

Os cadernos de formação da Secretaria de Educação, intitulados Estação Gente: Educação Inclusiva (SANTO ANDRÉ, 1999), traziam em seu nome a preocupação com a inclusão. No ano seguinte foi organizado um caderno especial (SANTO ANDRÉ, 2000) especialmente dedicado ao Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) recém-criado para acompanhar os alunos com deficiência, que começavam a frequentar as salas regulares e seus respectivos professores. Esta publicação destaca que a Educação Inclusiva é uma política educacional daquele governo, que a vê como uma escola que inclui os alunos com deficiência e de forma mais ampla, reconhece, valoriza e respeita todos os alunos.

O construtivismo e a inclusão ainda são conceitos fundantes na rede e a visão dos pais tem mudado bastante, pois há uma grande procura das escolas municipais em busca de uma educação de qualidade. Houveram muitos avanços, muitas formações, os professores têm mais experiência para lidar com o construtivismo e a inclusão, entretanto há muitos aspectos a se considerar com relação à concepção de infância.

Enquanto havia todo este investimento no Ensino Fundamental, principalmente no que diz respeito à alfabetização numa concepção construtivista, a Educação Infantil caminhou à

margem. Em 1996, com a aprovação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), por mais que houvesse esforços do município, o financiamento do governo federal para o município era destinado ao Ensino Fundamental.

O investimento da cidade estava focado nas formações que auxiliassem a rede com a nova demanda de Ensino Fundamental. Com a prioridade desta modalidade, as escolas municipais que até então atendiam somente a Educação Infantil, passam a partir do ano de 1998 a atender 1ª a 4ª série, gradativamente. A cada ano abria-se uma nova turma de Ensino Fundamental nas escolas municipais.

Ainda assim há avanços nos âmbitos da valorização profissional e do trabalho pedagógico para a Educação Infantil de Santo André, ao ser uma das primeiras cidades do país a ter professores concursados em todas as turmas de creche. No início dos anos 2000 as monitoras de creche, tendo a formação necessária (Magistério ou Pedagogia), acessaram a função de professoras e o restante do quadro foi composto por professores concursados. Houve um período de transição em que as monitoras que não tinham a formação para a docência foram remanejadas na própria Secretaria de Educação, tendo a possibilidade de se formar e assumir o cargo de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Havia também a possibilidade das antigas monitoras, uma vez como professoras, acessarem as EMEIEF para dar aula na Educação Infantil ou mesmo no Ensino Fundamental, que iniciava sua implantação na rede na mesma época.

Em 2007 há uma grande conquista para a Educação com a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), garantindo financiamento para toda a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desta forma o repasse de verbas do governo federal para os municípios não fica mais restrito ao Ensino Fundamental, o que garante maior investimento na Educação Infantil.

Nesta época, a obrigatoriedade de ensino ainda é a partir dos 7 anos, ou seja, na 1ª série do Ensino Fundamental. Portanto mesmo podendo usar a verba com maior autonomia, o município precisava garantir a escolaridade das crianças mais velhas, o que ajuda, mas não resolve os problemas de financiamento para a Educação Infantil, que é direito, mas não é obrigatória, conforme a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96.

Temos então no país outro passo importante e polêmico, com a lei 11.114/2005, que altera a LDB 9.394/96 tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Após a lei (BRASIL, 2005), o último ano da Educação Infantil passa a ser o primeiro ano do Ensino Fundamental, que, tendo um ano a mais, é nomeado de Ensino Fundamental de 9 anos.

Esta opção do governo federal se deu para ampliar os anos de escolaridade obrigatória no país, tendo a garantia de que as crianças ingressariam mais cedo na escola. Todos os esforços do MEC e governo federal foram feitos para que a concepção de criança de 0 a 10 anos fosse levada às escolas, dinamizando o Ensino Fundamental inicial ao invés de escolarizar o primeiro ano, o que não garante que na prática, as escolas tenham conseguido trazer a concepção de infância para o Ensino Fundamental, com a entrada das crianças de 6 anos.

Nas publicações do site do MEC há 4 textos que orientam a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. A publicação “Ensino fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” traz a contribuição de vários autores, dentre eles a pesquisadora Sônia Kramer (2007, p. 18-19), afirma que:

Educação infantil e ensino fundamental são freqüentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental.

Ainda nas publicações do MEC anteriormente mencionadas, Borba (2007, p.33) trata sobre a importância do brincar nesta faixa etária, ao dizer que: “A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança.”. Mesmo passando por transformações ao longo do tempo, a criança brinca e recria suas formas de brincar, produzindo cultura. Estas experiências podem ser consideradas num processo educativo que não se restrinja ao ensino de conteúdos básicos da ciência, mas que valorize também as dimensões culturais e artísticas.

Para a rede de Santo André o impacto do ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental não foi tão grande, pois como já foi dito, ao municipalizar o ensino, optou-se por utilizar as escolas do município que estavam estruturadas para as crianças pequenas. No caso das escolas estaduais, a maioria delas tem uma estrutura com prédios enormes, grades, muitas salas de aulas, sem parques e espaços organizados para as crianças brincarem. A cultura escolarizada do ciclo I do Ensino Fundamental foi outro fator de não favorecimento ao desenvolvimento das crianças de 6 anos que tiveram de ser matriculadas no 1º ano.

Mesmo tendo em Santo André a estrutura adequada, não se pode garantir que o ensino proposto em sala de aula não se escolarizou, mesmo porque a divisão das modalidades de ensino e suas características instaladas ao longo dos anos, está na vivência e no imaginário das professoras.

Em 2008 há uma ampla discussão curricular com os professores e gestores da rede, com assessoria de Gabriel Junqueira¹⁰. Assim, se sistematiza um currículo para a Educação Infantil através do material intitulado “Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares”. Este material é desconsiderado a partir de 2009, quando há novamente mudança de gestão decorrente das eleições para prefeito.

Na gestão de 2009 – 2012 não há nenhuma proposta ampla para a Educação Infantil, enquanto política pública. A única formação que as professoras fazem é do MIND LAB¹¹ e as gestoras fazem uma formação com o Instituto Singularidades¹² com enfoque para o brincar, que não gerou impacto nas escolas. Não houve também a continuidade do chamamento de professores por concurso público, optando por contratos de trabalho temporários, uma perda significativa na valorização e formação continuada do professor.

Na gestão atual (2013-2016), a rede recebeu muitas professoras novas de concurso público (edital 03/2013), sendo que nos últimos 2 anos foram efetivados mais de 780 docentes, considerando apenas os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que não

¹⁰ Gabriel de Andrade Junqueira Filho é estudioso da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas questões curriculares, práticas pedagógicas e organização do trabalho pedagógico. Autor do livro “Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil”, prestou assessoria de uma reorganização curricular para a rede municipal de Santo André em 2008.

¹¹ Mind lab é um programa de ensino com materiais estruturados (jogos) e treinamento de professores para desenvolver habilidades e competências dos estudantes.

¹² O Instituto Singularidades é especializado em formações na área da Educação, tanto formações continuadas para redes de ensino, como graduação e pós-graduação.

conhecem este histórico e não passaram pelas discussões da história recente da rede, o que gera um grande desafio na formação continuada em serviço destes novos profissionais.

2.1.2 Universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 - 5 anos

A obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos tem afetado, mais recentemente, as redes municipais em relação à Educação Infantil. Prevista na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que altera o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, passa a vigorar: “I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009 b) e determina uma implantação progressiva até o ano de 2016. A Lei 12.796/2013 altera a LDB regulamentando esta obrigatoriedade no atendimento e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece a universalização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos, bem como define estratégias para o alcance da mesma.

Há preocupação entre os teóricos, que mostram a urgência de se discutir a Educação Infantil, com destaque para a formação docente.

A educação é um campo de disputa. Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar díspar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições. (KRAMER, 2011, p. 75)

Como somente os municípios realizam este atendimento, Santo André está reorganizando a divisão de demandas do Ensino Fundamental com o Estado, para encaminhar mais crianças acima dos 6 anos e priorizar o atendimento de 4 e 5 anos. No primeiro semestre de 2015 há uma lista de espera de cerca de 470 crianças nesta faixa etária, conforme dados disponibilizados pela gerente do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental da

Secretaria de Educação. Esta demanda se concentra numa mesma região periférica, em torno de 4 EMEIEF que não comportam a lista de espera. As Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), em 2015, estão aumentando o atendimento na modalidade da Educação Infantil. Uma das possibilidades é que nestas regiões onde há uma grande lista de espera se estabeleça critérios para que o Estado atenda mais crianças do Ensino Fundamental e o município se responsabilize pela demanda da Educação Infantil. Estas negociações entre Estado e Município sempre geram tensão, mas a exigência da lei pode fortalecer esta proposta.

Esta nova realidade supõe que a Educação Infantil, voltando a ser prioridade no município, seja foco de mais discussões, formações e políticas voltadas para a qualidade do atendimento educacional nas escolas.

Atualmente é oferecida para a Educação Infantil, contemplando creches e EMEIEF de Santo André, uma formação em serviço para um professor representante de cada escola juntamente com a diretora em encontros mensais, tendo outro grupo mensal para as Assistentes Pedagógicas, intitulada “Territórios da infância”, com a Marta Regina Paulo da Silva¹³. A formadora propõe a discussão de temas como o brincar, as culturas infantis e o currículo multicultural, na perspectiva de que a criança produz cultura todo o tempo e a escola pode ser um espaço que possibilita este protagonismo da criança.

Em relação à alfabetização tem sido um desafio articular as formações oferecidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, uma vez que os programas de formação desta área são destinados apenas ao Ensino Fundamental. Eles apontam algumas questões da Educação Infantil e a rede municipal procura oferecer aos professores das crianças pequenas, mas é uma adaptação.

As formações ficam polarizadas nas modalidades, não dialogam, tratando de temas específicos para cada faixa etária, como se a criança não fosse uma só, num processo contínuo de aprendizagem e de desenvolvimento, como se, ao passar de um ano para outro, desse um salto de desenvolvimento e só então passasse a se interessar pelas letras, não tendo mais interesse por brincar.

¹³ Marta Regina Paulo da Silva atua como docente do curso de Pedagogia, é pesquisadora da Educação com ênfase nas Culturas Infantis e realiza assessoria em redes municipais de ensino.

Kramer (2011, p. 80) destaca a necessidade de se pensar nesta transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos.

Trata-se assim de um tema prioritário para as políticas das redes de ensino e nas próprias escolas para que se tenha uma educação integral, que considera o indivíduo como um todo, independente da modalidade de ensino em que está matriculado.

Nas reuniões das coordenadoras dos setores com as equipes gestoras há um incentivo para se resgatar os documentos oficiais e publicações do MEC para construir seu próprio currículo no PPP de cada escola. As reuniões setoriais (reuniões realizadas quinzenalmente pela coordenadora com as equipes gestoras das escolas) têm sido reformuladas, antes eram combinadas entre todas as coordenadoras da rede para ter os mesmos encaminhamentos e atualmente estão tomando rumos diferentes entre os setores.

O setor em que atua a pesquisadora, em parceria com outro setor de EMEIEF realiza também encontros com assistentes pedagógicas (AP), com o foco na Educação Infantil para propiciar reflexões acerca das rotinas, caracterização das turmas, tempos, espaços e currículo. Os documentos oficiais, legislações, produções da própria cidade e a literatura acadêmica recebida nas escolas - ofertados pelo MEC ou pela Secretaria de Educação - tem sido base dos estudos. O estudo destes materiais já tem trazido novas perspectivas, por exemplo, acerca dos campos de experiência no lugar das áreas de conhecimento, na organização curricular da Educação Infantil que prioriza o brincar e as interações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

São solicitadas tarefas que reforcem os fazeres da AP como acompanhamento dos planejamentos e da sala de aula. Elas socializam não só a atividade, como sua atuação, problematizando-a e ouvindo as considerações e sugestões das outras AP. Os estudos e práticas

discutidos pretendem fortalecer as equipes gestoras para as reuniões pedagógicas da escola e o acompanhamento dos planejamentos e atividades. As discussões conceituais, bem como as reflexões sobre a prática tem auxiliado também a atuação das AP junto aos professores do Ensino Fundamental, destacando sempre a infância de 0 a 10 anos.

A reunião setorial e o encontro de AP se desdobram nas reuniões pedagógicas das escolas, em que a equipe gestora articula as formações oferecidas pela rede com as necessidades formativas da escola.

As reuniões pedagógicas, em especial a Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS), devido a sua frequência, têm como objetivo a formação continuada em serviço, realizando a discussão pedagógica coletiva da escola. É nas RPS que se constrói o PPP, combinam projetos coletivos, debatem temas, trocam experiências.

Há um grande potencial a ser explorado nestes espaços de formação, pois temos o grupo reunido. A maior dificuldade na EMEIEF é juntar os grupos de Educação Infantil, pois, como realizam menos horas de Reunião Pedagógica Semanal (RPS), acabam incluindo-as na jornada do período da manhã e da tarde, não unindo os 2 períodos na discussão coletiva. O que não ocorre com o Ensino Fundamental, que por ter uma jornada de trabalho maior se reúne à noite, professores do período da manhã e da tarde, em 3 horas de reuniões pedagógicas semanais.

Capítulo 3

O Município, a Escola e a Pesquisa-Intervenção

Este capítulo propõe-se a esclarecer o universo da pesquisa, trazendo dados do município e da escola onde foi realizada a pesquisa-intervenção. Traz também dados importantes sobre os sujeitos da intervenção. Conforme se aproxima do universo e dos sujeitos da pesquisa, buscam-se elementos que contribuam para melhor compreensão e análise dos dados.

Em continuidade será exposta a metodologia de pesquisa utilizada, suas bases teóricas e o percurso metodológico adotado para buscar a melhor compreensão possível de como estão se estruturando as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil da rede municipal de Santo André.

3.1 O município de Santo André – SP

O município de Santo André localiza-se no Estado de São Paulo – BR, vizinho da capital, na região do Grande ABC, que hoje inclui 7 cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Há na cidade o Convênio Intermunicipal, que tem como finalidade promover políticas públicas que fortaleçam a região.

Figura1 – Localização da cidade de Santo André, Grande ABC, Região Metropolitana de São Paulo.



Fonte: Adaptado do Google Maps, 2015.¹⁴

A cidade está dividida em 3 distritos: Sede (centro), Capuava e Paranapiacaba. Possui 704.942 habitantes, concentrados numa macrozona urbana, pois a maior parte de seu território é uma macrozona de proteção ambiental, devido às áreas de manancial.

Quadro 1 – Divisão da população por área da cidade

	Área em km ²	Habitantes	População em %
Macrozona urbana	66,45	669,665	95%
Macrozona de proteção ambiental	107,93	35.247	5%
Total	174,38	704,942	100%

Fonte: Elaborado com base no Anuário (SANTO ANDRÉ, 2014). Dados de 2013.

A cidade já esteve melhor economicamente, pois na década de 1980 houve uma fase de intensa atividade industrial, principalmente metalúrgica e de pneus, no Grande ABC. Aos poucos as grandes fábricas foram saindo da região em busca de mão de obra mais barata e benefícios fiscais. Ainda se mantém na cidade a fábrica de pneus Pirelli, porém atualmente Santo André conta com os setores de comércio e serviços para manter sua economia, que

¹⁴ Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Santo+Andr%C3%A9+-+SP/@-23.6796668,-46.5491938,11z/data=!4m2!3m1!1s0x94ce4278871d7eef:0x9eaaca862adb4ede>> . Acesso: 22 maio 2015.

consequentemente, tem tido dificuldades para ter a mesma arrecadação que conheceu na época das indústrias.

Santo André conta com várias opções de lazer gratuitas, são realizados shows, tem várias atividades nos Centros Educacionais de Santo André (CESA) espalhados pela cidade, peças de teatro, orquestra sinfônica e eventos variados, como o festival de *food truck* (comida de rua dos principais restaurantes da cidade). A Vila de Paranapiacaba fica a cerca de 35 km do centro de Santo André e é uma excelente opção de lazer, realiza 2 grandes eventos no ano, o Festival do Cambuci (fruta da região que utilizam em várias receitas pelos restaurantes da vila) e o Festival de Inverno. A vila tem uma estação ferroviária que ainda realiza passeios de trem, e trilhas na mata como as do parque Nascente de Paranapiacaba.

Desde 2008 a cidade é associada da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). A proposta das Cidades Educadoras é articular os serviços públicos da cidade, integrando os setores. Segundo o secretário de Educação Gilmar Silvério, em entrevista ao site portal aprendiz¹⁵ a busca é de uma cidade que desenvolva a cidadania, a educação e o diálogo em seus espaços públicos. Em 2014 a cidade foi eleita para coordenar a rede brasileira de Cidades Educadoras, composta por 15 municípios¹⁶, com o desafio de ampliar esta rede. Silvério destaca o trabalho na Educação com as crianças participando das decisões da cidade através do Plano Plurianual (PPA) e dos Orçamentos Participativos (OP).

3.1.1 A Secretaria de Educação de Santo André

A Secretaria de Educação do município de Santo André possui 2 grandes departamentos:

- Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF): responsável pelos serviços de creche e EMEIEF, atendem crianças de 0 a aproximadamente 10 anos, quando completam o 5º ano do Ensino Fundamental.

¹⁵ Entrevista disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/05/05/santo-andre-coordenara-rede-brasileira-de-cidades-educadoras/>> Acesso 15 jun. 2015

¹⁶ A Associação Internacional de Cidades Educadoras possui 473 cidades filiadas ao redor do mundo, sendo que destas, 15 são municípios brasileiros: Belo Horizonte (MG), Campo Novo do Parecis (MT), Caxias do Sul (RS), Itapetininga (SP), Jequié (BA), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Paulo (SP), São Pedro (SP), Sorocaba (SP) e Vitória (ES).

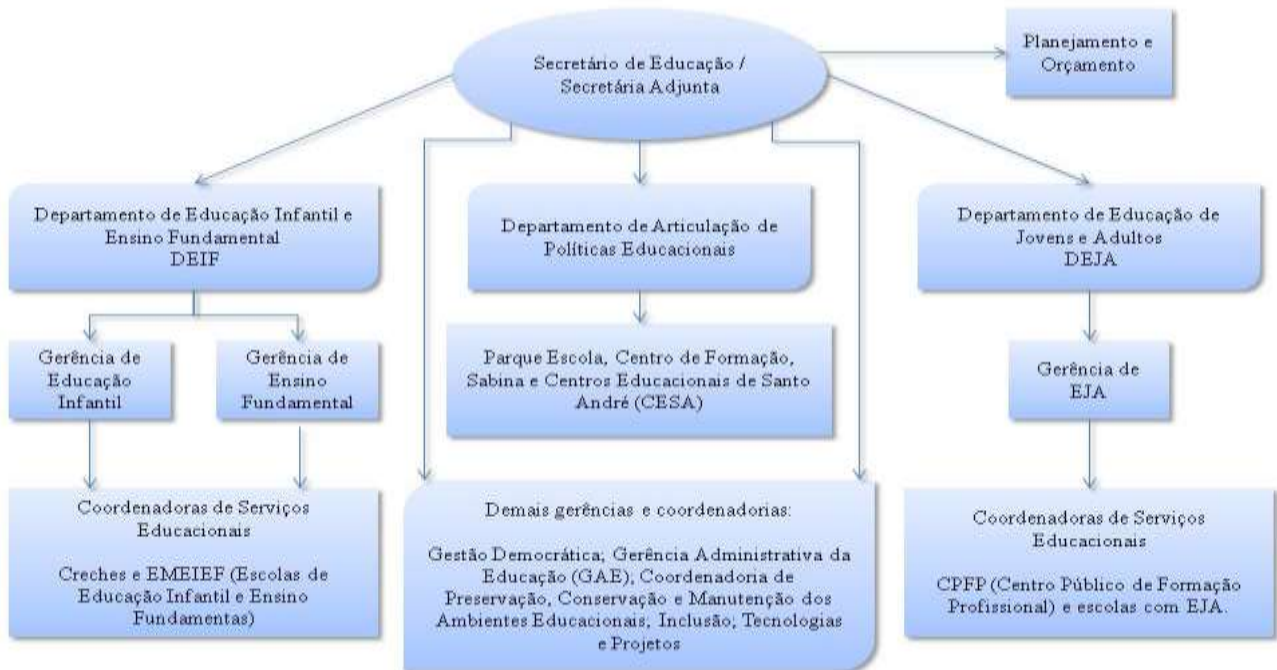
- Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA): responsável pelo atendimento de EJA I - compatível com o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – e turmas de EJA II – compatível com o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Outras gerências são responsáveis pelo atendimento em ambos os departamentos como a Inclusão, os Projetos, a Tecnologia e o atendimento nos seguintes equipamentos:

- Centros Educacionais de Santo André (CESAS): são 10 complexos da Secretaria de Educação que comportam EMEIEF, Centro Comunitário e creche. Possuem biblioteca e atividades complementares como música, taekwondo, capoeira, dança, entre outras, além de compor seus espaços com quadras, parquinho, área para caminhada. Os alunos das escolas municipais têm prioridade, mas os cursos também são oferecidos à comunidade.
- Sabina: com foco na Ciência e Tecnologia, é equipado com diversos espaços, com pinguinário, aquário, tanque de toque, réplicas de dinossauros, experimentos de física e ciências, simuladores, além de um planetário, cidade do trânsito e exposições de arte.
- Parque Escola: com estrutura para atender a rede de alunos do município acerca de temas ligados ao Meio Ambiente, tais como a sucatoteca, o insetário, o bosque, o bromeliário, o jardim de cactos e plantas suculentas, entre outros.
- Centro de Formação: equipado com 6 salas multimídia e auditório. São realizadas reuniões de equipe, formações, palestras, seminários, entre outros eventos.

O Organograma a seguir mostra como se organiza a Secretaria de Educação.

Figura 2 – Organograma da Secretaria de Educação.



Fonte: Elaborado pela própria autora com base na observação da dinâmica do trabalho na Secretaria de Educação.

As crianças na faixa etária de 0 a 3 anos são atendidas pela rede pública em 32 creches municipais (uma construída em 2015), sendo que algumas creches em regiões mais periféricas da cidade abrem turmas de 4 e 5 anos, conforme a necessidade. Há atendimento a esta faixa etária em mais 18 creches conveniadas. O atendimento à pré-escola, de 4 e 5 anos e Ensino Fundamental I (1º a 5º ano) é realizado em 51 EMEIEF.

Quadro 2 – Atendimento do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas municipais em 2015

	Educação Infantil (0 a 3 anos)	Educação Infantil (4 e 5 anos)	Ensino Fundamental (6 a 10 anos)	Total
Quantidade de alunos atendidos	6.810	8.482	18.151	33.443

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nos dados do Anexo B, disponibilizados pela Secretaria de Educação.

Na atual gestão foram propostas novas configurações de atendimento nas EMEIEF, sendo que algumas estão com turmas de 3 anos. Em 2014 havia uma escola com Educação

Integral em que as crianças passam o dia todo, sendo que em 2015 mais 3 EMEIEF abriram salas de crianças de 3 anos no período integral. Há escolas com “Mais Educação”, um programa do governo federal, que amplia a jornada de aula para 7 horas ao dia para o Ensino Fundamental. Várias destas escolas fazem atendimento da EJA, normalmente no período noturno.

As turmas possuem, no máximo, 30 crianças, tendo em média 25 alunos, tanto nas creches, quanto nas EMEIEF. Todas as turmas contam com uma professora admitida por concurso público e as turmas de crianças até 3 anos tem auxiliares, também contratadas via concurso com a formação exigida de Ensino Médio, ou estagiárias, para atender ao número de adultos por criança em cada faixa etária.

Nos anos de 2003-2004, foi realizada parceria com o Centro Universitário Fundação Santo André para que as professoras que não tinham curso superior, cursassem Pedagogia. Conforme o Estatuto do Magistério de Santo André, ainda se aceita a formação para o Magistério nos concursos públicos para professor, portanto existem alguns poucos professores somente com esta formação que ingressaram na rede no último concurso. O restante da rede municipal, que possui aproximadamente 2500 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme dados disponibilizados pelo DEIEF, concluíram a Pedagogia ou outro curso de Licenciatura.

A carga horária de cada professor está bem diferenciada, devido ao processo de transição para contemplar a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que exige que a carga horária com os educandos não exceda 2/3, para que o professor tenha um tempo maior de dedicação ao planejamento e formação em serviço. Neste período de transição cada professor opta pela carga horária que deseja cumprir, dentre as opções oferecidas pela Secretaria de Educação. Nas creches há carga horária com 24 horas semanais, sendo 2 horas semanais de Reunião Pedagógica Semanal (RPS) ou 30 horas, sendo 3 horas de RPS. Na Educação Infantil das EMEIEF pode-se optar por 24 ou 27 horas semanais, sendo 2 horas semanais de RPS. No Ensino Fundamental das EMEIEF pode-se optar por 24 horas semanais, sendo 2 horas semanais de RPS ou 30 horas, sendo 3 horas de RPS.

3.1.2 A escola e o entorno

A escola pesquisada está localizada num bairro residencial de classe média de Santo André, próximo ao centro da cidade, no distrito Sede. Porém a escola fica à margem do bairro. Tem como vizinhos a Guarda Municipal, o presídio e a Fundação Casa. O Tiro de Guerra e o Corpo de Bombeiros ficam na proximidade.

Na rua perpendicular à escola há várias casas, pequenos comércios, como mecânica, padaria, bazar, lojas, entre outros e na avenida ao lado há posto de gasolina com *fast food*, com grandes restaurantes um pouco mais adiante, onde fica um dos bairros mais nobres da cidade, com prédios de alto padrão e todo tipo de comércio, serviços e intensa vida noturna.

Ao atravessar a avenida próxima à escola chega-se ao SESC, que atende a comunidade com atividades esportivas e culturais, sendo a principal opção de lazer dos moradores da comunidade. Há no SESC o Projeto Curumim que atende as crianças a partir dos 7 anos no contraturno, bem como o Tiro de Guerra, tendo também outras instituições que atendem as crianças da Educação Infantil da escola no horário oposto ao de aula, como a Casa de Lucas e Amélia Rodrigues.

Figura 3 – Fotos do SESC Santo André: principal opção de lazer da comunidade.



Fonte: pesquisa no Google Imagens, 2015. ¹⁷

No entorno há também instituições que dividem a demanda de atendimento da Educação Infantil e costumam ter bastante procura por ter período integral, como a creche Celive, Amélia Rodrigues, e até a Meimei, que fica do outro lado da comunidade. Há crianças atendidas em

¹⁷ Disponível em: <<http://dicabacana.com/2013/04/23/trilhas-do-brincar-evento-gratuito-no-sesc-santo-andre-em-sao-paulo-ate-28-de-julho/>>. Acesso em 15 jun. 2015.
Disponível em: <<http://www.abcdabc.com.br/santo-andre/sesc-santo-andre-3836>>. Acesso em 15 jun. 2015.
Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/estabelecimento/sesc-santo-andre/>>. Acesso em 15 jun. 2015.

outras instituições das proximidades, como as creches João XXIII, Todo Mundo Feliz e Maria de Nazaré. Há escolas privadas de pequeno, médio e grande porte, sendo que uma das escolas mais caras da cidade fica bem próxima da escola. Universidades públicas estão localizadas nos bairros vizinhos.

Há ainda nos arredores uma Unidade Básica de Saúde, um Centro Público de Ensino Profissionalizante e outras escolas municipais e estaduais. O Parque Escola é um equipamento da Secretaria de Educação, utilizado para os alunos da rede, porém tem espaços abertos para a comunidade, mas é pouco frequentado pela mesma.

Figura 4 – Parque Escola



Fonte: pesquisa no Google Imagens, 2015.¹⁸

A escola atende algumas crianças do bairro Campestre, mas as crianças que estudam na escola vêm principalmente do bairro vizinho, uma comunidade que tem situação socioeconômica menos favorecida. É comum que os pais do bairro Campestre que tem carro, matriculem seus filhos em outra escola municipal, que fica mais próxima ao centro da cidade, em busca de uma comunidade com melhores condições sócioeconômicas.

Nos arredores há um tráfico de drogas intenso devido à sua localização estratégica. Além de ser próximo ao centro de Santo André, há uma avenida que liga Santo André à cidade de São Bernardo do Campo pela Rodovia Anchieta, que dá acesso à baixada santista e à cidade de São Paulo.

Têm sido feitas várias tentativas de participação da comunidade na escola, mas ainda são poucos pais no Conselho de Escola e é preciso uma grande mobilização para que as famílias

¹⁸ Disponível em: <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/parque-escola>> Acesso em 15 jun. 2015

participem dos projetos, eventos e reuniões da escola. Recentemente tem-se percebido maior representatividade das famílias nos eventos, como nos passeios e na festa junina.

Figura 5 – Mapa das proximidades da escola



Fonte: Adaptado do Google Maps, 2015.¹⁹

3.2 A EMEIEF Ruth Rocha ²⁰

3.2.1 O atendimento à Educação Infantil na escola Ruth Rocha

As crianças, em sua maioria, já têm experiência escolar ao iniciar nesta unidade, pois frequentaram a creche do município que fica no mesmo espaço, ou as instituições do bairro que atendem a faixa etária de 0 a 5 anos.

A escola Ruth Rocha foi inaugurada em 1996, iniciando seu atendimento apenas com turmas de Educação Infantil. Após 2 anos começou a atender o Ensino Fundamental para ajudar

¹⁹ Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-23.6546327,-46.5485135,721m/data=!3m1!1e3>> (destaques da autora) Acesso em 15 jun. 2015

²⁰ O nome da unidade escolar, bem como das participantes da pesquisa, foram substituídos por nomes fictícios. Portanto, os documentos da escola foco desta pesquisa serão apresentados como “EMEIEF, 2014”.

na divisão de demanda do Estado e ter todos os alunos do município matriculados no ensino obrigatório.

O município, num acordo com o Estado, passa a ser responsável por uma escola de Ensino Fundamental nas proximidades e, no ano de 2012, a escola Ruth Rocha encaminha os alunos de 4º e 5º ano para esta nova escola da rede.

No ano de 2014, quando foi realizada a coleta de dados da pesquisa, a escola tinha 6 salas de aula por período em funcionamento. No período da manhã atendia somente Educação Infantil, sendo 1 sala de 1º ciclo final (3 anos), 2 salas de 2º ciclo inicial (4 anos) e 3 salas de 2º ciclo final (5 anos). No período da tarde há 2 salas de 1º ciclo final (3 anos), 1 sala de 2º ciclo inicial (4 anos) e 3 salas de Ensino Fundamental, sendo 1 de 1º ano (6 anos) e 2 de 2º ano (7 anos).

A diminuição no atendimento no Ensino Fundamental deve-se ao fato de que esta é uma escola pequena e o município assumiu uma escola do Estado próxima que atende o Ensino Fundamental I nesta comunidade. Em 2015 passaram a atender somente Educação Infantil na Escola Ruth Rocha, ampliando o atendimento de 4 e 5 anos, além de iniciar o atendimento de turmas de 3 anos, inclusive em período integral. Ao ter menos lista de espera de 3 anos, a creche passou a atender mais bebês no berçário, organizando assim a demanda de toda a região.

A ampliação no atendimento da Educação Infantil da EMEIEF Ruth Rocha foi o principal critério da escolha desta unidade escolar para a realização da pesquisa.

Estas mudanças exigem adequações aos espaços e na proposta pedagógica da escola, sendo que ora há prioridade para atender a faixa etária de Ensino Fundamental, ora há prioridade na Educação Infantil.

3.2.2 Os espaços da EMEIEF Ruth Rocha

A escola é bem pequena e divide os espaços externos, quadra e parque, com a creche que fica no mesmo terreno.

Há uma quadra poliesportiva com um bom espaço para as crianças brincarem. Desde 2013, conta com professores de Educação Física concursados para as atividades realizadas neste espaço, bem como é utilizado pelos professores para outras atividades nos horários livres.

Figura 6 – Fotos da quadra



Fonte: arquivos da escola (2015).

O parque tem brinquedos em boas condições, contando com brinquedos de madeira e de plástico para atender as diferentes idades. Em 2011, com a reforma foi retirado o tanque de areia e vem sendo solicitada sua recolocação.

Figura 7 - Fotos do parque



Fonte: arquivos da escola (2015).

Há a intenção de se transformar o estacionamento, que é pequeno para atender os profissionais da creche e da EMEIEF, em mais um espaço externo para brincar, mas por questões estruturais a reforma ainda não foi realizada.

Ao entrar pela porta principal há um toldo, a janela de atendimento da secretaria da escola e o portão que dá para a parte interna. No pátio pode-se observar à direita o espaço dos funcionários, com banheiros, depósito, cozinha de funcionários e cozinha que atende às crianças com depósito de alimentos e o refeitório dos alunos.

À direita fica a secretaria e a diretoria ao fundo, com uma pequena sala de professores ao lado e banheiro de funcionários. Ao lado deste banheiro tem um outro banheiro adaptado, com uma bancada para troca de fralda e um depósito comprido ao lado. No corredor tem os banheiros infantis divididos em meninos e meninas do lado direito e a informática do lado esquerdo, seguidos das 6 salas de aulas.

A informática e o pátio sofreram grandes transformações em 2014. Na época em que se ampliou no atendimento ao Ensino Fundamental construíram divisórias no pátio, ficando com várias salas bem pequenas, uma para arquivo dos documentos da escola, outra para multiuso com televisor e outra para biblioteca com o acervo da escola. Como as salas eram muito pequenas tinham pouca utilidade.

Logo no início de 2014 foram retiradas estas divisórias para organizar mais espaços para o brincar, considerando que a tendência é a escola ter cada vez mais crianças da Educação Infantil, necessitando potencializar os espaços.

Com um pátio interno sem divisórias foi iniciada uma organização de cantos com casinha, sucatas, carrinhos com pista, piscina de bolinha e pula-pula. Como fica bem na entrada da escola, vê-se de início a concepção voltada ao brincar na infância.

Foi incentivado que as professoras montassem materiais junto com seus alunos e pais para este espaço coletivo, alguns brinquedos foram construídos e organizados com esta participação. O Conselho de Escola também se envolveu, em especial uma mãe que é designer, trouxe materiais, deu ideias e ajudou na montagem.

Este espaço ainda está em mudança, considerando que foi idealizado um espaço flexível e versátil, que atendesse as necessidades das crianças de cada turma e da escola como um todo ao longo do tempo.

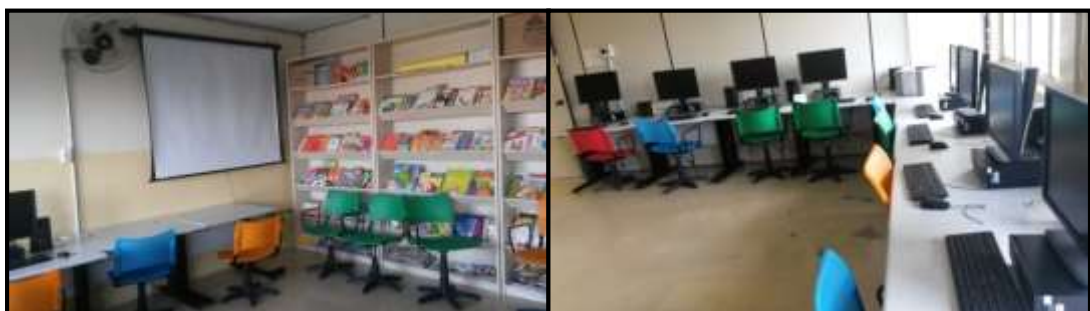
Figura 8 – Fotos do pátio interno e do refeitório da escola



Fonte: arquivos da escola (2015).

O laboratório de informática conta com 8 computadores e tornou-se uma sala multimídia após a reestruturação dos espaços, recebendo um espaço para o Data Show, telão e estantes de livros, organizados como biblioteca da escola.

Figura 9 – Fotos da sala multimídia da escola.



Fonte: arquivos da escola (2015).

As 6 (seis) salas de aula que ficam no corredor contam com mesas coletivas (de 4 a 6 lugares) para a Educação Infantil e mesas individuais para o Ensino Fundamental, lousa e armário para guardar materiais. Há alfabeto nas paredes, além de atividades, cartazes e um painel de “Cantinho da leitura” para livros com tapete de borracha no chão.

Figura 10 – Fotos do corredor com atividades do projeto coletivo sobre Copa do Mundo



Fonte: arquivos da escola (2014).

Figura 11 - Fotos de uma sala de aula do último ano da Educação Infantil (5 anos)



Fotos: arquivos da escola (2015).

3.2.3 As participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 6 professoras das turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil e da assistente pedagógica da escola. Estava prevista a participação da diretora, que também acompanha as RPS e todo o trabalho pedagógico na unidade, porém houve uma mudança inesperada no decorrer do semestre. Como demorou para chegar a outra diretora, pois estava vindo de outra escola e precisavam de alguém no lugar dela, a EMEIEF Ruth Rocha ficou por um bom tempo do 2º semestre passando por esta transição, o que impossibilitou o acompanhamento da diretora na intervenção desta pesquisa. Esta unidade escolar é uma das poucas que não tem vice-diretora, pois é uma escola pequena. Conforme a quantidade de alunos, são organizadas as equipes gestoras, a maioria tem diretora, vice-diretora e assistente pedagógica, algumas chegam a ter duas ou três assistentes pedagógicas e duas vice-diretoras e outras tem apenas diretora e assistente pedagógica.

Os dados sobre os sujeitos da pesquisa, que se encontram abaixo, foram sistematizados a partir de um questionário respondido pelas professoras e assistente pedagógica, no início da pesquisa. O modelo do questionário encontra-se no apêndice C.

A assistente pedagógica Valéria tem 22 anos na rede e está na EMEIEF há 1 ano e meio, sendo que trabalhava na creche vizinha anteriormente. Seu percurso é de experiência na creche, atuou como monitora, professora e assistente pedagógica. Um ano antes de iniciar no município teve experiência de trabalho também na Educação Infantil, estando há 23 anos no magistério. Solicitou ser assistente pedagógica em EMEIEF para ter novos desafios, trabalhando em outra realidade e com faixa etária diferente da que estava acostumada.

Sua formação é em Pedagogia, com duas pós-graduações lato sensu: em “Educação Infantil” e em “Mediações Tecnológicas em Ambientes Educacionais”. Tem participado das formações oferecidas pela Secretaria de Educação para assistentes pedagógicos e avalia que as assessorias de Rosa Monsanto Glória e Mara Póvoa (Ação Escrita em 2007 – 2009 e atualmente Produção de Textos) e da Alfredina Nery (PNAIC), foram as mais importantes para sua prática como alfabetizadora.

A seguir é apresentado o perfil das professoras que participaram desta pesquisa.

Quadro 3 – Dados das professoras participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Tempo de trabalho na rede de SA	Tempo de trabalho na Ed. Infantil	Formação Superior	Pós-graduação
Alessandra	41	3 anos	20 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
Camila	24	1 a e 4 m	1 ano	Pedagogia	Psicopedagogia
Cintia	29	2 a e 3 m	8 a e 3 m	Pedagogia	Educação Especial
Giovana	27	1 a e 1 m	4 anos	Pedagogia e Psicologia	Direito Educacional
Kelly	23	1 a e 6 m	2 a e 6 m	Pedagogia	-----
Marcia	26	1 a e 2 m	6 anos	Pedagogia	-----

Fonte: Elaboração própria da autora com base em questionários preenchidos pelas professoras. Modelo do questionário no apêndice C.

Pelo quadro observa-se que a maioria das professoras tem menos de 30 anos de idade e todas ingressaram na rede há menos de 3 anos. Algumas têm experiência com a Educação Infantil em outras redes (públicas e privadas) ou mesmo como auxiliar de desenvolvimento infantil. Todas possuem curso superior em Pedagogia e a maior parte já concluiu pelo menos uma pós-graduação.

Quadro 4 – Dados das professoras participantes da pesquisa sobre a formação continuada e atividades culturais.

PERGUNTA	RESPOSTA	QUANTIDADE DE PROFESSORAS
Formações na rede municipal de Santo André	Não participam	3
	Apontam a formação em RPS	1
	“Quem ama Abraça” – formação em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulher	1
	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	1
Formações que considerou importantes para sua prática alfabetizadora	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	1
	SIM - Sem especificação	1
	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	1
	Curso de alfabetização – se especificação	1
	NÃO	2
Trabalha ou trabalhou em outra rede	Escola particular	2
	Rede Municipal de São Caetano do Sul	3
	Rede Municipal de São Paulo	1

Fonte: Elaboração própria da autora com base em questionários preenchidos pelas professoras. Modelo do questionário no apêndice C.

Em relação à formação continuada a maioria participa de cursos e formações oferecidas pela rede, porém somente 2 (duas) apontam participar ou terem participado de programas de formação sobre alfabetização e estes são destinados ao Ensino Fundamental (PROFA e

PNAIC). Outras 2 (duas) apontam a participação em cursos sobre alfabetização, mas não especificam que curso e para que faixa etária.

Todas as professoras têm alguma experiência anterior em outras redes de ensino, sejam estas públicas ou particulares. Sobre a alfabetização, em geral, colocam que o processo de alfabetização se inicia na Educação Infantil, porém deve ser lúdico.

Sobre atividades de cultura e lazer, as professoras pesquisadas relatam que:

- As leituras realizadas em momentos livres costumam ser na área da educação.
- Atividades de cultura e lazer em sua maioria são: cinema, viagens, parque e barzinho.

Das 6 professoras apenas a Cintia não participou dos encontros formativos, pois como a sua turma era a única do período da tarde, ela fazia a RPS com as outras professoras da Educação Infantil do mesmo período, que tinham turmas de 3 anos, não se encontrando semanalmente com as professoras da manhã. Essa professora está considerada no tratamento dos dados, pois forneceu seus planejamentos para análise documental da pesquisa.

3.3 O percurso metodológico da pesquisa-intervenção

A seguir será exposto o percurso metodológico da pesquisa-intervenção. Inicialmente há uma explanação conceitual sobre pesquisa-intervenção, por meio de um resgate das pesquisas qualitativas em que se insere este tipo de pesquisa. Em seguida são explicados os procedimentos de coleta de dados e quais dados se mostram na pesquisa-intervenção realizada. Por fim são colocados os procedimentos de análise que foram utilizados e como foram organizadas as categorias de análise para a discussão que se encontra no capítulo seguinte.

3.3.1 A pesquisa-intervenção

A ciência busca desvelar realidades, responder dúvidas e inquietações. Porém a pesquisa de realidades tão complexas como no caso das áreas humanas e sociais, tem sido um grande desafio. Demo (2003) destaca que o estudo empírico não é fácil de se tratar cientificamente, podendo ter um caráter reducionista a pesquisa que lida somente com o observável,

experimentável, mensurável. O pesquisador precisa, a todo o momento, questionar a realidade, considerando que lida sempre com um recorte. Esta situação trouxe a necessidade de metodologias alternativas com as pesquisas qualitativas, que se destacam a partir de 1980.

Ganham força os estudos chamados de “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discursos e de narrativas, estudos de memórias, histórias de vida e história oral. (ANDRÉ, 2001, p.54)

Esta mudança refletiu nos temas pesquisados, que passam a ser mais voltados às situações da escola e da sala de aula. O pesquisador, que antes via de fora, agora está “dentro” do processo, analisando sua própria experiência, ou inserindo os sujeitos da pesquisa como participantes do processo.

A busca pela rigorosidade científica não cessa, mas como há mudança de paradigmas, André (2001) destaca que novos questionamentos se fazem necessários, como o que caracteriza um trabalho científico, como julgá-lo e quais procedimentos podem manter a rigorosidade na coleta e análise de dados.

Tripp (2005) destaca que a rigorosidade da pesquisa-ação se encontra nas técnicas de pesquisa consagradas, que atendem aos critérios comuns a qualquer outra pesquisa acadêmica, com a revisão e aprovação de seus pares quanto aos procedimentos metodológicos.

A pesquisa-ação tem sido utilizada de diversas formas para a investigação da prática com a intenção de qualificá-la. Busca-se transformar a realidade ao mesmo tempo que se produz conhecimento científico, numa relação dialética. Bem como há dialética no papel do pesquisador, caminhando na busca pela cientificidade pela “implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.”. (BARBIER, 2007, p. 18)

Demo (2003) destaca a perspectiva do estudo da própria prática na Educação e do risco de uma dicotomia entre o professor e o pesquisador, num distanciamento que provoca uma cisão entre teoria e prática. Reforça a necessidade de aproximar a teoria da prática, proporcionando que o professor atualize seus conhecimentos, como proporciona ao pesquisador que mantenha uma relevância empírica em suas produções acadêmicas.

O Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, por ser um mestrado profissional, tem como propósito o estudo da prática do pesquisador em Educação, utilizando-se da pesquisa-intervenção.

Os fundamentos de Freire alicerçam a pesquisa-intervenção por meio do conceito de ação-reflexão-ação. Em Freire (2003) já se encontra o conceito de análise da prática, avançando para um pensamento crítico sobre a prática docente. Este aspecto é fundamental para a profissionalização e politização da professora, para sair da condição de “tia” e encontrar-se na sua profissão, conforme versa Freire (1993).

O conceito de ação-reflexão-ação supõe que a pesquisa emerja de problemáticas da prática escolar, seja estudado, compreendido e teorizado, retornando para uma ação prática, que dará indícios de novas questões a se tratar. Esta relação intrínseca entre teoria e prática, chamada por Freire (1993, 2003) de práxis, sendo esta, mais do que dois processos que se inter-relacionam, estes acontecem concomitantemente, de forma interdependente.

[...] o mestrado profissional, ao direcionar o foco para as práticas, tem como missão produzir estudos que resultem em subsídios para o enfrentamento qualificado dos problemas do cotidiano educacional, especialmente os que se dão no âmbito da escola e de suas relações sociais e políticas – em outras palavras, as práticas como configuradas no dia a dia de um equipamento educativo. (MAFRA, 2013, p. 203)

A pesquisa sobre a práxis é pressuposto deste programa de mestrado, garantindo a proposta de intervenção nos estudos acadêmicos, com o aporte de investigação científica. Assim, a pesquisa-intervenção está vinculada às demandas reais da escola, podendo realizar propostas de intervenção ou subsidiar com suporte teórico-prático a ação educativa.

3.3.2 Procedimentos de Coleta

Esta é uma pesquisa qualitativa, que considerou a análise de um grupo de professoras de uma escola da rede municipal de Santo André para aproximar-se e melhor compreender as concepções e práticas de leitura e escrita propostas às crianças de 4 e 5 anos. Para tanto foram utilizados 3 procedimentos para levantamento de dados:

- A- **Análise Documental:** a análise documental está embasada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de 2014, nos planejamentos e relatórios de grupo semestrais do mesmo ano. Cada uma das 6 professoras tem um caderno de registros em que se encontram seus planejamentos diários, chamados de semanários, fazem o registro reflexivo ²¹ da semana e a assistente pedagógica escreve suas devolutivas ²² quinzenalmente. Os modelos destes registros encontram-se no Anexo C. Foram analisados os dados deste material referentes ao segundo semestre de 2014 e os dados dos semanários das professoras estão sistematizados no Apêndice F.
- B- **Encontros formativos:** foram realizados 3 (três) encontros de formação continuada em serviço, nos horários de Reunião Pedagógica Semanal (RPS), com de 1 hora de duração. Como o último encontro foi na última semana de aula e tinha poucas crianças, a escola organizou-as com outras professoras e pode-se ampliar este encontro, que teve 2 horas de duração. O enfoque no primeiro encontro foram as concepções de criança, escola, professor de Educação Infantil e alfabetização; no segundo as práticas de leitura e escrita e no terceiro uma discussão geral de fechamento com as considerações do grupo.
- C- **Entrevistas com a assistente pedagógica:** Após o primeiro e o segundo encontros formativos foram realizadas entrevistas com a assistente pedagógica, uma vez que ficou combinado de que ela participaria apenas como ouvinte dos encontros, colocando suas considerações nestas entrevistas após a RPS. Este combinado se deu pela necessidade de conhecer as concepções e práticas que as professoras levam para a sala de aula. A Assistente Pedagógica desta escola é muito experiente e poderia complementar falas ou sistematizar conceitos trazidos pelas professoras, que são importantes para a análise. Sua contribuição nas entrevistas após os encontros possibilitou trazer suas contribuições sobre os temas discutidos e sobre o próprio grupo, uma vez que acompanhou as professoras em seus processos formativos e práticas de sala de aula durante todo o ano letivo.

²¹ Os registros reflexivos são os registros que as professoras fazem após realizarem o que planejaram em cada semana, destacando suas reflexões sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças.

²² Devolutivas são as considerações que as assistentes pedagógicas fazem sobre os registros das professoras. Envolvem orientações, dicas e sugestões que podem contribuir com a reflexão das professoras. Entre 2008 e 2009 foi uma orientação geral para a rede, mas atualmente só algumas assistentes pedagógicas mantiveram essa prática.

Os encontros formativos foram organizados de forma a coletar a maior quantidade de dados possível acerca das concepções e práticas de leitura e da escrita das professoras na escola de Educação Infantil pesquisada.

O **1º Encontro Formativo**, intitulado “Diálogos sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil”, realizado em 26/11/2014, teve como objetivo discutir as concepções do grupo de professoras. Para tanto, foram organizados cartazes com as principais concepções que interessavam à pesquisa. A escolha dos cartazes se deu por tornar possível observar todos os itens que seriam discutidos pelo grupo, bem como ir e voltar nos temas, complementando-os sempre que necessário.

Figura 12 – Cartazes elaborados durante a discussão sobre as concepções das professoras.



Fonte: Foto da autora (2015)

Os cartazes da figura 12 foram sistematizados nos quadros a seguir para melhor visualização.

O primeiro cartaz sugeria a discussão acerca da criança, considerando a faixa etária de 4 e 5 anos. Como as professoras viam esta criança de 4, 5 anos na escola? Quais são seus interesses, do que essa criança gosta? Quais suas características? O que ela quer aprender e que pensam que ela precisa aprender?

Quadro 5 – Concepção de criança - características e interesses que as professoras destacaram no 1º encontro formativo.

<p>CRIANÇA (características e interesses)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincar: correr, movimento, luta, bola, pega-pega, pula-pula. • Alguns pedem atividade em folha. • Curiosidade: nome, aprender a ler, escrever, alfabeto, contar e computador. • Educação Física. • Massinha. • Cantos: carrinhos (meninos), panelas (meninas), escola, jogo simbólico. • Gostam de carinho, afeto.
--

O segundo cartaz trazia a discussão sobre o professor de Educação Infantil. Quais características precisam ter para lecionar com esta faixa etária? O que difere das outras modalidades?

Quadro 6 – Concepções sobre o professor de Educação Infantil - características destacadas pelas professoras no 1º encontro formativo.

<p>PROFESSOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cansado – exigência física. • Inovador – lidamos com crianças de uma nova geração • Ajudar a desenvolver a autonomia – comer, escovar os dentes, higiene,... • Acolhedor, afetuoso.
--

No terceiro cartaz havia a proposta de falar sobre a escola de Educação Infantil. Como ela é? Como deveria ser?

Quadro 7 – Concepções sobre a escola de Educação Infantil - características destacadas pelas professoras no 1º encontro formativo.

ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptada – está se adaptando. Os ambientes externos mudaram mais, mas algumas salas ainda lembram o Ensino Fundamental. A divisão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dificulta a organização dos espaços. • Gestão (da rede) mais voltada ao lúdico. • Brinquedos precários – faltam brinquedos • Tem livros e computadores – precisa de mais computadores

A quarta e última discussão proposta foi acerca da alfabetização na Educação Infantil. Pode-se ou não trabalhar com a leitura e a escrita nesta faixa etária de 4 e 5 anos? Espera-se que todas as crianças se alfabetizem? O que é a alfabetização? De que se trata? Há diferença entre as escolas públicas e particulares?

Quadro 8 - Concepções sobre a alfabetização na Educação Infantil – considerações trazidas pelas professoras no 1º encontro formativo.

ALFABETIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Brincar X Alfabetizar • O 1º ano já ficou mais sério com a exigência da alfabetização. • Educação infantil prepara – coordenação motora. • É muita exigência? • Deixam-se outras coisas de lado? • Não precisa ir lendo para o Fundamental (a criança), mas trabalhando isso flui. • Incentivar, mas não forçar, por meio da brincadeira, do lúdico. • Iniciar (a alfabetização). • A professora pode ser escriba numa produção de texto. • Ter vínculo para que (as crianças) se arrisquem. • Fazer sondagem – saber o que eles sabem e dar continuidade ao trabalho. • Algumas sondagens individuais são difíceis porque o ambiente é agitado. • Não conseguimos achar este meio termo na rede. • Por que o aluno da rede particular consegue e o nosso não? • Será que faz diferença aprender a ler e escrever com 5 ou 7 anos? • A rede precisa discutir parâmetros mais reais, mais perto da sala de aula.

O 2º encontro formativo “Diálogos sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil”, realizado com as professoras no dia 03/12/2014, foi organizado em apresentação de *power point* para que facilitasse a discussão sobre as práticas, montando uma só tabela com atividades que as professoras relatavam realizar com as crianças, tendo como objetivo desenvolver a oralidade,

a leitura, a escrita e a produção de textos. O quadro estava em branco e foi elaborado neste encontro formativo, conforme indicação das professoras. Foi importante ter um só quadro em que pudessem inserir, tirar ou mudar de eixo a atividade selecionada, conforme acontecia a discussão no grupo. Algumas atividades que indicavam para compor o quadro precisavam ser descritas para que todos entendessem a proposta da professora.

Quadro 9 – Práticas de leitura e escrita apontadas pelas professoras.

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA	PRODUÇÃO TEXTUAL
- Leitura diária feita pelas professoras - Reescrita coletiva de histórias - História muda - Ler com a família e recontar (4 ou 5 recontam)	- Projeto de leitura: leitura feita pela AP no telão, leitura feita pelas professoras a cada 15 dias na sala - Biblioteca – ler com a criança e desenhar - Leitura diária feita pelas professoras - Ler com a família e recontar (4 ou 5 recontam) - Tirar o nome da roda – “Se eu fosse um peixinho”, “batata quente” - Ditado de letras que formam palavras, depois descobrem o que está escrito.	- Escrita de músicas Alfabeto – musica, bingo - Alfabeto móvel - Escrita da rotina ou colagem das plaquinhas - Forca - Digitar no computador	- Biblioteca – ler com a criança e escrever como foi - Reescrita coletiva de histórias - Contação da história muda - Ler com a família e recontar (4 ou 5 recontam) - Escrita coletiva de passeio - Reescrita coletiva de histórias

O **3º encontro formativo**, realizado com as professoras no dia 17/12/2014, teve duas horas de duração, sendo o dobro do tempo dos anteriores, portanto foi possível retomar o que já havia sido discutido, trazer algumas contribuições para o debate e finalizar os encontros com uma avaliação.

Na primeira parte deste encontro, foram apresentadas as sistematizações da pesquisa para toda a equipe docente da escola e gestora da escola, retomando os quadros aqui já expostos:

- Dados sobre as professoras envolvidas na pesquisa (quadros 3 e 4);
- Concepções destacadas no 1º encontro formativo (quadros 5 a 8);
- Práticas de leitura e escrita nas turmas de 4 e 5 anos (quadro 9).

Em seguida foram destacados os 2 projetos de leitura realizados pelas turmas de 4 e 5 anos, relativos à demanda levantada no PPP da escola, de que as famílias diziam ter pouco acesso a livros e materiais de leitura. As professoras explicaram como fizeram os projetos e

realizaram uma breve avaliação sobre as atividades, uma vez que já estavam finalizando o ano letivo.

Quadro 10 – Projetos de leitura da escola

Ano/ciclo	Nome do projeto	Etapas	Avaliação
2º ciclo inicial da Educação Infantil Turma de 4 anos	LER EM FAMÍLIA	1- As professoras escolhiam 1 livro que era levado por 1 criança a cada sexta-feira para ler com a família. 2- Junto com o livro levavam uma pasta para fazer um comentário e um desenho.	Na turma de 4 anos todos ficavam empenhados em levar e os pais liam.
2º ciclo final da Educação Infantil Turma de 5 anos	BIBLIOTECA CIRCULANTE	1- Às sextas feiras todos levavam livros para ler com a família. 2- Na segunda feira faziam a leitura ou reconto.	O acervo da escola não está muito adequado à faixa etária. Como os livros da biblioteca não estavam sendo lidos, a professora selecionou alguns livros pessoais para terem mais interesse.

Ao finalizar essa primeira parte dos encontros formativos, foi solicitado às professoras que destacassem o que tinha ficado de mais significativo nesses momentos de reflexão. Destacaram, nas suas palavras:

- A contação de histórias e a inferência.
- Foi acomodando coisas que já sabia.
- Complementou o que vinham vendo sobre o trabalho com leitura e escrita com a Educação Infantil
- Eles (crianças) curtem aprender a ler e escrever.
- Continuo cheia de interrogações.
- Trouxe algumas reflexões.
- Vontade de estudar mais.

Para a segunda parte do encontro foram apresentados dois vídeos da revista Nova Escola, de aproximadamente 6-8 minutos cada um, para fomentar a discussão e trazer o posicionamento da pesquisa, uma vez que as professoras aguardavam por isso, tendo questionado mais de uma vez se teriam respostas sobre as inquietações que traziam. Foi

destacado que o vídeo não trazia respostas, mas um ponto de vista teórico, que fundamentava a pesquisa em questão, através de duas entrevistas realizadas pela Telma Weisz com a Emília Ferreiro. Foram utilizados como base para a discussão final os vídeos intitulados: “Leitura e escrita na Educação Infantil” e “Cisão: alfabetização e letramento”, que não foi passado na íntegra, pois Ferreiro entra de fato na discussão proposta na segunda metade do vídeo.

Após as discussões sobre o vídeo foram destacados alguns pressupostos da pesquisa a partir da abordagem construtivista, considerando questões que o grupo de professoras havia trazido nos encontros anteriores sobre a alfabetização e a Educação Infantil, bem como outros conceitos fundantes que poderiam contribuir com suas reflexões. Os slides do último encontro estão disponíveis na íntegra no apêndice E.

Para finalizar os encontros formativos, foram apresentados alguns teóricos que fundamentam a pesquisa e sugeridos sites, blogs e vídeos para quem quiser continuar estudando.

Foi então realizada uma avaliação dos encontros em que as professoras colocaram:

- QUE BOM – que pudemos ampliar os conhecimentos sobre o assunto.
- QUE PENA – que não foi no início do ano. Muito rápido.
- QUE TAL – trazer mais sugestões práticas. Socializar boas práticas.

3.3.3. Procedimentos de análise

O procedimento de análise dos dados foi fundamentado na análise de conteúdo de Bardin (2011), que propõe uma metodologia específica para analisar e categorizar os dados coletados na pesquisa qualitativa por meio de documentos ou de discursos orais e escritos.

Iniciou-se a análise dos dados com a leitura flutuante, que consiste em “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126).

A primeira etapa a realizar-se foi a análise documental. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é fonte de informações importantes sobre o plano da escola, portanto foram

destacadas as partes que apontavam questões que poderiam auxiliar a compreender a discussão coletiva da escola sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil.

O PPP traz as ideias, concepções e propostas curriculares, discutidas na escola como um todo. Desta forma as professoras, ao participarem de sua elaboração tem noções do que é possível trabalhar com sua turma e do que esperam de seu trabalho pedagógico. Veiga (1995, p. 13) reforça esta ideia ao colocar que “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

Outros dados que revelavam as concepções e práticas das professoras foram destacados dos planejamentos e relatórios de grupos. Ao construir seu planejamento o professor deveria partir do Projeto Político Pedagógico para organizar o trabalho de sala de aula de forma que possam “observar, regular e antecipar aquilo que queremos que os nossos alunos se tornem, aquilo que queremos que eles aprendam” (MACEDO, 2005, p.90). O autor ainda coloca que os professores, muitas vezes, projetam no planejamento, expectativas muito além do que conseguem ministrar. Portanto o que está previsto, tanto no Projeto Político Pedagógico, quanto no planejamento, pode não chegar, de fato, à sala de aula, porém dão uma dimensão do que está sendo discutido na escola e do que o professor está se propondo a realizar com seus alunos. A leitura destes documentos foi delineando os caminhos da pesquisa.

Ao longo dos encontros formativos, com a leitura flutuante (BARDIN, 2011) realizada por meio da análise do conteúdo dos documentos da escola, dos planos das professoras, das transcrições dos encontros e das entrevistas, foi possível levantar diversos temas em tensão, os quais foram identificados a partir dos discursos disponíveis nos registros escritos e nas falas das professoras e da assistente pedagógica. Tais contradições abrangem conteúdos em torno da política pública para a Educação Infantil, da formação inicial de professores e da formação continuada em serviço e de como a leitura e a escrita é compreendida na escola da Educação Infantil e na escola do Ensino Fundamental.

Desta forma, todo o conteúdo que pudesse ser identificado como algo que fizesse sentido aos objetivos da pesquisa foi sendo destacado nas cópias dos documentos como o PPP da escola, os planejamentos das professoras, as transcrições dos encontros formativos e das entrevistas com a assistente pedagógica.

Os dados da análise, ao serem agrupados de acordo com o que têm em comum, observadas repetições ou mesmo ausências de determinadas questões, revelam o que é importante ou não para o grupo acerca do tema da leitura e da escrita, o que está mais definido enquanto concepção e prática e o que gera dúvidas e contradições.

Capítulo 4

Leitura e Escrita nos Discursos Orais e Escritos das Professoras: concepções e práticas

Neste capítulo serão analisadas as concepções e práticas das professoras da EMEIEF Ruth Rocha, que lecionam nas turmas de 4 e 5 anos. Os dados do PPP da escola, dos planejamentos e registros, dos encontros formativos e entrevistas com a assistente pedagógica estão inter-relacionados, uma vez que a intenção é utilizá-los para compor um cenário que nos indique como estão pensando a leitura e a escrita na Educação Infantil e qual trabalho pedagógico estão realizando na escola com a faixa etária de 4 - 5 anos.

A sistematização e a análise dos dados, em diálogo com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, serão apresentados nos itens a seguir, sendo que no primeiro são destacadas algumas contradições a respeito do trabalho com alfabetização na Educação Infantil e, no segundo, são evidenciadas as concepções e práticas de leitura e escrita das professoras participantes da pesquisa.

4.1 Alfabetização na Educação Infantil: contradições em debate

4.1.1. No âmbito da gestão pública do município

A forma como a gestão conduz as políticas públicas no município influencia, em maior ou menor grau, as práticas pedagógicas nas escolas. Em relação à leitura e escrita na Educação Infantil, há um documento curricular da rede municipal de Santo de André, intitulado “Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares” (SANTO ANDRÉ, 2008), que registra a proposta de trabalho pedagógico da rede, por meio de conteúdos-linguagem²³. Cada conteúdo-linguagem tem um caderno específico, com orientações para cada ciclo – 1º e 2º ciclo da Educação Infantil; 1º e 2º ciclo do Ensino

²³ Proposta apresentada por Junqueira Filho (2005) para contextualizar os conteúdos trabalhados na Educação Infantil, por meio das linguagens geradoras, que são os saberes mais significativos para a criança, observados pelo professor que lê, seleciona e articula os conteúdos programáticos para sua turma.

Fundamental – na intenção de manter uma continuidade educativa, do berçário ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O documento foi organizado com a assessoria de Gabriel de A. Junqueira Filho, que realizou discussões coletivas com representantes da rede. No caderno de Leitura e Escrita há uma breve apresentação e objetivos gerais, considerando todas as idades atendidas pela rede municipal. Em seguida apresentam-se quadros com expectativas de aprendizagem, conteúdos e orientações didáticas para cada ciclo, subdivididos por Linguagem Oral; Reflexão do Sistema; Leitura e Produção de Textos.

Mesmo com este documento reforçando um trabalho com a leitura e a escrita, desde os primeiros contatos das crianças com a cultura escrita, as professoras da EMEIEF Ruth Rocha trazem muitas dúvidas sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil, colocando inclusive uma questão sobre o apoio que a rede particular oferece às professoras para a alfabetização nesta faixa etária e a insegurança que sentem ao realizar propostas de leitura e escrita com as crianças de 4 e 5 anos na escola pública. Antes de se fazer uma análise sobre esta situação, serão destacadas algumas falas das professoras que ilustram como se sentem.

A primeira situação que ilustra a dúvida das professoras sobre o trabalho com a alfabetização, surge antes mesmo de se iniciar o primeiro encontro formativo, quando a professora Camila pergunta para a pesquisadora se deveriam ou não alfabetizar na Educação Infantil. Foi respondido que o tema seria discutido nos encontros pelo grupo, porém, esta preocupação, logo de início, sugere que é uma questão candente, sem um posicionamento claro para os professores da rede.

Neste primeiro encontro formativo são discutidas com as professoras, 4 concepções: de criança, de professor de Educação Infantil, de escola e de alfabetização. Destaca-se que sobre o tema da alfabetização, muitas questões são trazidas e debatidas, como pode se observar nos quadros 5 a 8, do capítulo 3.

No contexto desta discussão, a professora Giovana destaca que alfabetizar ou não na Educação Infantil é um dilema da escola pública. Ela enfatiza que, na escola particular alfabetizar as crianças de 4 e 5 anos não está em discussão:

[...] comecei na Educação Infantil da rede particular, eu acho que a gente, na rede pública, não conseguiu achar o meio termo da coisa. Não sou a favor de exigir que a criança passe 3 a 4 horas fazendo atividades de folhinhas, não é isso, mas acho que às vezes a gente subestima os nossos alunos. Por que o aluno de 4 ou 5 anos que está na rede particular consegue fazer um monte de coisas e o nosso aluno da rede pública não consegue? (Professora Giovana, 1º encontro formativo, 2014)

Kramer e Abramovay (1985) e Ferreiro (2004) trazem em seus escritos, a mesma preocupação da professora, afirmando que ao negar à criança da escola pública o acesso às culturas do escrito, está se reproduzindo a desigualdade e a opressão, presentes na sociedade, afinal, alfabetizar ou não na Educação Infantil só está em pauta nas discussões da escola pública, na rede particular este tipo de questionamento sequer é feito. Kramer e Abramovay (1985, p. 104) perguntam: “...a pré-escola dirigida às classes populares que nega a possibilidade de alfabetização, não se constituiu em mais um mecanismo de reforço à desigualdade, institucionalizando uma pré-escola de segunda categoria?”. Destacam ainda que a indagação de se alfabetizar ou não na pré-escola, ganhou maior notoriedade a medida que a pré-escola se encontrou em expansão para as classes populares.

Em seu depoimento, anteriormente citado, a professora Giovana esclarece que não apoia a alfabetização a qualquer custo, afirmando que sabe da importância do brincar e que defende um trabalho com a leitura e a escrita aos 4 e 5 anos, pois acredita no potencial dessas crianças.

Brandão e Rosa (2011) destacam que as crianças produzem hipóteses acerca do funcionamento da escrita a partir do contato que estabelecem com a cultura letrada, portanto, participar de situações de leitura e escrita torna-se especialmente importante para as crianças que tem menos oportunidade de interagir com a língua escrita em outros ambientes para além da escola.

Segundo Kalman (2004) a disponibilidade e o acesso à língua escrita estão impregnados de relação de poder, reforçando as desigualdades sociais. Kalman (2004) diferencia o conceito de disponibilidade, do conceito de acesso. Descreve o primeiro como o contato com os diferentes materiais impressos e, o segundo como a oportunidade de participar de eventos relacionados à língua escrita. Neste sentido a escola é o lugar em que a criança pode encontrar disponibilidade e acesso à língua escrita, participando de um mosaico de práticas sociais de leitura e escrita que variam segundo o contexto de uso. É também, um espaço gerador de práticas de leitura e escrita, envolvendo inclusive a comunidade escolar ao colocar avisos nas

portas ou enviá-los para casa, ao realizar as inscrições, matrículas e eventos, entre outras ações mediadas pela escrita.

A professora Giovana traz ainda outra questão importante para se pensar em termos de política pública, conforme se observa no depoimento a seguir:

Acho que a gente se perde um pouco. Eu não acredito nessa coisa que tem que cobrar da criança de 4 anos ficar lá, fazendo letra cursiva, e nem sei mais o quê... Mas ao mesmo tempo a gente não pode esquecer: porque aquela criança consegue, faz e também brinca, e as nossas, às vezes, só brincam, ou as vezes até tem atividade, mas a gente não cobra. E que tipo de cobrança a gente poderia fazer? Que tipo de coisa a gente também pode fazer com a nossa criança para que ele também chegue lá? Para que ele tenha as mesmas oportunidades? Eu fico muito confusa nisso. (Professora Giovana, 1º encontro formativo).

Ou seja, ela mostra que está confusa sobre o que esperam do seu trabalho e espera que as crianças da escola pública tenham as mesmas oportunidades da escola particular.

Quanto a essa questão, a Assistente Pedagógica posiciona-se, manifestando preocupações como as levantadas pela professora Giovana ao dizer que:

[...] as oportunidades, os estímulos, as leituras, as brincadeiras, isso tem que ter para todos. E as vezes depende também das famílias, **infelizmente, as crianças que estão em escola particular tem outros estímulos que as crianças aqui não tem.** Lógico que tem famílias mais abastadas que também não conversam com os filhos, que tem outra relação, que não são tão boas assim, mas eles têm menos chance... **Os nossos (alunos) têm menos chances, em todos os sentidos. E aí a gente acaba não sabendo direito o que fazer** [...] (Assistente pedagógica, 1ª entrevista, grifo nosso)

As dúvidas que a professora e a assistente pedagógica declaram acima se expressam nas contradições que enfrentam na escola pública, ao observar as lógicas de desigualdade e oportunidades estabelecidas entre as crianças das classes populares que frequentam as redes de ensino públicas e as crianças das classes com maior poder aquisitivo que frequentam as escolas privadas. Como esclarece Lerner (2002, p. 19):

Por outro lado, trata-se de práticas sociais que historicamente foram e, de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos, mais que de outros. Tentar que práticas “aristocráticas” como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola supõe, então, enfrentar – e encontrar caminhos para resolver – a tensão existente na instituição

escolar entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida.

Portanto, o dilema da prática de leitura e escrita na escola pública, especialmente na Educação Infantil, tem relação com a concepção histórica e socialmente construída de que ler e escrever é algo que deve ser para poucos, ou seja, para os filhos das famílias de maior poder aquisitivo. A democratização da escola, com a oportunidade de acesso aos filhos das classes populares tensiona essa visão conservadora e abala, inclusive, a relação mantida pela elite com o conhecimento. A política pública educacional, a escola e os profissionais que nela atuam ainda não conseguiram construir concepções e práticas que de fato afirmem o empoderamento das classes populares pela via do conhecimento. Esse processo mostra-se evidente nos conflitos que a escola vivencia, aliada a outras tantas tensões, como quando se propõe a discutir a leitura e a escrita com professoras da escola pública de Educação Infantil.

Para garantir uma política pública que coloque a escola e as professoras no lugar de resistência desta lógica excludente, que dificulta as oportunidades de acesso à cultura escrita, justamente para as classes sociais que mais precisam, por não terem, todas as crianças, esse acesso garantido em seus lares, é fundamental que a gestão do município tenha um posicionamento claro do que espera em relação ao trabalho pedagógico.

Mas se a rede possui um documento curricular que destaca as expectativas de aprendizagem e as orientações didáticas para cada ciclo em relação à leitura e a escrita, por quê as professoras trazem ainda a dúvida de alfabetizar ou não na escola pública de Educação Infantil? Para entender este fenômeno serão retomados alguns assuntos, anteriormente tratados nos capítulos 2 e 3, relativos às políticas públicas no município e os sujeitos da pesquisa.

O documento curricular da rede foi elaborado no último ano de mandato da gestão e entregue às professoras no final de 2008. Essa gestão não venceu o pleito eleitoral e a administração que assumiu (período de 2009 a 2012) não investiu no trabalho realizado pela gestão anterior. O documento curricular de 2008 não foi levado para discussão coletiva com os profissionais da rede de modo que pudessem refletir sobre suas práticas pedagógicas em diálogo com as orientações curriculares propostas no documento. Ou seja, o que poderia ter significado um avanço, em termos de conquista histórica da rede, não aconteceu devido à falta de continuidade da política curricular proposta. Lamentavelmente, em nosso país, as políticas não

representam propostas de estado, mas sim, de governo. Os governos que assumem o poder ao invés de fortalecerem as políticas públicas que se mostram profícuas nos seus processos democráticos e que asseguram os direitos fundamentais à população, como o direito de ler e escrever desde a Educação Infantil, criam mecanismos que geram descontinuidade e até mesmo interrupção de programas e projetos de políticas públicas propostas por mandatos anteriores.

No ano de 2013, com uma nova eleição, a gestão (período de 2005 a 2008) retornou ao governo do município e formou a equipe da Secretaria de Educação com os profissionais de carreira que participaram da elaboração do documento curricular de 2008. Sendo ou não resultado deste distanciamento temporal entre a discussão e o momento de colocar em prática o currículo elaborado, o fato é que esta equipe também não se empenhou em dar vida ao documento, não o retomando nas discussões da rede. Compondo este quadro, temos a entrada de muitas novas professoras na rede, que sequer conhecem este documento curricular e, principalmente, não participaram do processo de discussão coletiva, portanto não o legitimam, não atribuem significado algum a ele.

Além disso, ressalta-se o fato de que elaborar um documento, não garante mudança na prática na pedagógica. Observa-se também que há aspectos nos discursos e nas posturas dos gestores, que validam e reforçam ou não as práticas de leitura e escrita realizada nas escolas. Terão destaque nesta análise dois espaços de diálogo da rede que têm como objetivo efetivar as políticas públicas propostas pela Secretaria de Educação nas escolas: as setoriais e as formações para a rede municipal.

A setorial é uma prática desta gestão e envolve reuniões quinzenais, coordenada pelas coordenadoras de serviços educacionais, função em que se encontra atualmente a pesquisadora, para que as equipes gestoras de um setor de escolas conversem sobre as demandas da rede e fortaleçam as ações e as discussões coletivas da escola, que tem como fórum principal as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS). Todas as professoras da rede participam das RPS em horário de trabalho remunerado, sendo, portanto, um espaço privilegiado de formação continuada.

As escolas têm autonomia para realizar suas reuniões e abordar os temas importantes para cada grupo, porém nas setoriais são realizadas reflexões importantes para a gestão, implementando políticas públicas, por exemplo, em relação aos encaminhamentos para elaboração do PPP, organização de Conselho de Ciclo e permanência no ciclo (repetência),

discussão das práticas de sala de aula em RPS, entre outras. Esta gestão tem abordado, em relação à Educação Infantil, a importância do brincar e das experiências para as crianças pequenas. Não houve investimento na discussão curricular ou nas discussões sobre a alfabetização na Educação Infantil, seja retomando o documento curricular de 2008, seja na elaboração de um novo documento.

Outro espaço de discussão que fortalece o posicionamento da gestão é nas formações para a rede. A única formação em horário de serviço oferecida para a Educação Infantil é sobre “Territórios da infância”, como exposto no capítulo 2, com a participação de uma professora representante por escola, diretoras, assistentes pedagógicas e coordenadoras de serviço educacional. Assim como as setoriais, esta formação prioriza o debate sobre as culturas infantis, o brincar, as experiências, os espaços e tempos da infância, não sendo disponibilizado um espaço para discutir a leitura e escrita com as crianças pequenas.

As formações sobre leitura e escrita são destinadas ao Ensino Fundamental, tendo o PNAIC e uma assessoria sobre Práticas de Linguagem para o 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) e formação sobre Produção Textual para o 2º ciclo do Ensino Fundamental (4º e 5º ano). Algumas vagas remanescentes foram abertas nos grupos do PNAIC para as professoras da Educação Infantil, porém há que se fazer as adaptações, uma vez que o curso é pensado para outra faixa etária.

As professoras se dizem confusas quanto a alfabetização na Educação Infantil e a escolha da rede com estas formações fragmentadas para os diferentes níveis de ensino, mostra uma preocupação com a alfabetização das crianças somente a partir do Ensino Fundamental, reforçando as dúvidas das docentes sobre alfabetizar ou não e que práticas de leitura e escrita seriam essas na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos.

A preocupação com que tipos de atividade propor às crianças aparece direta e indiretamente no discurso de uma das professoras ao dizer:

[...] eu paro e penso assim, antes começavam a alfabetização aos 7 anos, no primeiro ano, agora é cada vez antes e parece que cada vez mais estão avançando na infância deles. No primeiro ano, eu acho que é uma coisa mais séria, mais centrada, por mais que a Valéria (Assistente Pedagógica) fale que não, eu acho que é muito sério. (Professora Camila, 1º encontro formativo)

Outra professora complementa:

Eu acho que o brincar desenvolve esse lado da motricidade, né. A motricidade fina, para ir para o 1º ano um pouco mais preparada, já que ela está falando que fica mais séria. Eu acho que a Educação Infantil é a etapa que prepara. (Professora Marcia, 1º encontro formativo)

Ambas as professoras estão considerando ainda uma Educação Infantil preparatória, que trabalha com habilidades que serão importantes para uma alfabetização que se dará no futuro, ideia compatível com a prontidão para a alfabetização, descritas por Brandão e Leal (2011), como uma concepção que acredita que há atividades prévias para se trabalhar antes que a criança aprenda sobre a língua escrita, desenvolvidos por meio de atividades de coordenação viso-motoras, memória, atenção e concentração, entre outras. Na fala da professora Camila a principal preocupação que se destaca é de as crianças não perderem a infância ao se antecipar a alfabetização. Já na fala da professora Marcia fica mais nítida a preocupação em preparar para a próxima etapa por meio da brincadeira, mas com objetivo de desenvolver a coordenação motora.

Os discursos das professoras se aproximam pela concepção não processual da alfabetização e a preocupação com a ludicidade da infância. A professora Alessandra traz uma outra abordagem, mais próxima do que é defendido no construtivismo, explorado nos capítulos iniciais desse trabalho:

Eu vejo um pouco diferente. Eu acho que não tem que ter essa cobrança, que eles têm que ir para o 1º ano lendo, na verdade eles vão aprender isso lá, mas a partir do momento que a gente trabalha a alfabetização através da brincadeira como a gente tem feito, com música, com parlenda, isso flui. (Professora Alessandra, 1º encontro formativo)

A abordagem construtivista, defende a alfabetização processual. Conforme destacam Vigotski (2007), Ferreiro (2004, 2013), Kramer e Abramovay (1985) a alfabetização se faz num longo processo de construção, que pode iniciar inclusive antes do ingresso à escola, afinal, há inúmeras possibilidades de contato com a cultura escrita.

Uma visão de alfabetização limitada demais, como a aprendizagem de um código de correspondências grafofônicas, impediu ver a complexidade da tarefa. Agora sabemos que a alfabetização é um longo processo que começa muito antes dos seis anos e que continua muito além da educação obrigatória. Um longo processo cujo objetivo é a formação de cidadãos que possam circular nas complexidades da cultura escrita sem temor, com confiança e curiosidade. Ainda que fosse preferível falar de “culturas do escrito” no plural. (FERREIRO; TERUGGI, 2013, p. 42)

Podem ser que não necessariamente as crianças se alfabetizem na Educação Infantil, ou no 1º ano, mas é perfeitamente possível que isto aconteça, se houver incentivo para que teste suas hipóteses sobre como se lê e como se escreve. E mesmo não estando alfabéticos, terão construído muitos saberes sobre a língua, qualificando o processo de alfabetização. Diante da fala das professoras Camila, Marcia e Alessandra, pode-se afirmar que há diferentes concepções sobre a alfabetização na Educação Infantil, portanto não é clara para as professoras da rede qual é a proposta de alfabetização que orienta o trabalho das escolas de Educação Infantil no município, especialmente para as crianças de 4 e 5 anos.

A professora Camila foi a única professora da escola pesquisada que participou do PNAIC e avalia que o curso pôde contribuir para o seu entendimento a respeito da alfabetização com os pequenos:

[...] ajuda bastante por ser a questão da alfabetização. É bem legal! Meus alunos estão no pré, próximos do 1º ano e minha orientadora de estudos sabia que eu era de Educação Infantil, então sempre falava: Para os pequenos você faz assim e assim... então ela sempre me orienta como adaptar. Com os meus (alunos) muita coisa eu consigo fazer, é uma troca de experiência, como eu não tenho experiência, muita coisa boba eu não sabia. (Professora Camila, 1º encontro formativo)

Ao analisar a fala da professora, evidencia-se a tensão crucial entre a escolarização da Educação Infantil e a única possibilidade que ela encontrou de discutir a aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, o tema da alfabetização na Educação Infantil é silenciado e, quando é tratado, não se pensa as especificidades da proposta curricular e da organização do trabalho de seu professor com as crianças de 4 e 5 anos, sendo empreendidas práticas voltadas ao Ensino Fundamental.

Sobre a formação para a Educação Infantil, a professora Alessandra afirma o seguinte:

Acho que precisava discutir parâmetros mais reais: currículo, direito de aprendizagem, mais do dia a dia, mais junto com os professores. Existe toda a discussão, mas parece que se discute tudo muito longe, muito distante da sala de aula, está longe... (Professora Alessandra, 1º encontro formativo).

Quando a professora diz que as discussões propostas pela rede estão longe da realidade, há que se pensar o que falta na política de formação continuada para dialogar com as necessidades das professoras. O governo federal descreve como uma das características de políticas públicas de formação (BRASÍLIA, 2014), na perspectiva freiriana, a necessidade de se partir de uma realidade concreta. Esta realidade se dá, não somente no campo da objetividade, que são os fatos ou dados em si, como no campo da subjetividade, que é a percepção que se tem dos dados. Portanto compreender porque a professora acredita que as discussões na rede estão distantes da realidade, é imprescindível para aproximar-se de sua visão de mundo.

A falta de um posicionamento claro da gestão no que diz respeito ao entendimento da alfabetização na Educação Infantil e a não explicitação de quais são as propostas de leitura e escrita para as crianças pequenas são temas presentes no discurso da professora Alessandra e nas dúvidas abordadas pelas professoras Camila e Giovana. As pautas que têm sido levadas pela equipe da Secretaria de Educação para as formações e discussões com a rede como o brincar, as experiências, os tempos e espaços, são de relevância indiscutível para a Educação Infantil, mas as professoras se deparam com questões específicas, tal qual o por quê e o como da prática pedagógica da leitura e da escrita, sendo que sobre esse tema elas não têm orientações, propostas ou momentos de discussões com toda a rede para que possam qualificar suas práticas.

O que declaram as professoras é retratado por Kramer e Abramovay (1985) quando diz que há um discurso de desenvolvimento global da criança que diz tudo e, ao mesmo tempo, pode não significar nada. Desta forma, as críticas pelos modelos tradicionais de ensino deram lugar ao não-modelo. Ao não entrar no debate, as dúvidas sobre como desenvolver um trabalho na Educação Infantil se intensificam. É o que nos mostra o questionamento da professora Giovana:

Por que o nosso aluno tem que chegar no 3º ano para ser alfabetizado e o aluno da rede particular no 1º ano produz pequenos textos? Claro, eles exigem uma cobrança mais de escrita, de papel, eles esquecem um pouco a questão lúdica, mas a sensação que eu tenho é que a gente esquece a cobrança, o formal e dá muito o lúdico. As vezes tenho a sensação que a gente ainda não achou esse meio termo, entendeu? (Professora Giovana, 1º encontro formativo)

Muitas questões colocadas pela professora demonstram a necessidade de a gestão pública firmar concepções a respeito da alfabetização. O que a professora chama de cobrança, de formal e que se contrapõe ao lúdico? A Educação Infantil pública faz parte do ensino formal, mas o ensino formal não se contrapõe à ludicidade, se forem propostas atividades que invistam no universo da infância: a brincadeira, a música, a dança, a arte, as ciências, a alfabetização, podem ser tratadas de forma lúdica. A professora mostra a preocupação de se discutir estes assuntos quando diz que ainda não achamos o meio termo na rede, ou seja, ainda não se sabe como lidar a ludicidade nas práticas de leitura e de escrita.

As experiências escolares das professoras e mesmo das famílias dificulta superar esta dicotomia entre ludicidade e alfabetização, as atividades copiadas em folha ainda estão na idealização de escola dos professores, pais e crianças. Os comentários das professoras sobre o registro das atividades para esta faixa etária demonstram isto, uma vez que na maior parte das vezes são propostas coletivas ou de vivências que não precisam ser registradas para se constituírem em aprendizagem significativa para a criança.

Camila - Mas eu mesma perguntei para eles o que gostam de fazer e algumas crianças falaram que gostam de fazer atividade.

Alessandra - Alguns pedem atividade.

Pesquisadora - É a atividade em folhinha mesmo?

Camila - A gente pode fazer várias coisas...

Alessandra - A prática, o lúdico, aí vão para o almoço: Mas a gente não vai fazer lição hoje? A gente não vai fazer atividade hoje? A gente faz atividade sempre antes do almoço. Eu falo: A gente acabou de fazer atividade.

(Diálogo entre as professoras Camila e Alessandra, 2º encontro formativo)

Esta é mais uma tensão a ser discutida no âmbito da política pública, que Educação Infantil se quer? O que é ludicidade? Qual é o lugar da brincadeira? Quais as relações que se estabelecem entre a alfabetização e o brincar? A sociedade, incluindo docentes, pais e alunos, tem como experiência uma Educação Infantil preparatória, portanto posicionar-se a favor da infância, discutindo as concepções de alfabetização e as “atividades” enquanto práticas de leitura e escrita em que a criança participa da cultura escrita, torna-se urgente.

É importante lembrar que enquanto política nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) estabelecem as interações e a brincadeira como os eixos das propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Há uma prerrogativa de que a motivação das crianças se dá pelo prazer que propiciam a brincadeira e a ludicidade, porém muitas brincadeiras são prazerosas justamente pelo desafio que as crianças encontram em sua superação. Vigotski (2007), contribui para esta reflexão ao destacar que o brincar tem importante lugar no desenvolvimento infantil, porém nem sempre o brincar é uma atividade que dá prazer, tanto o desafio encontrado na brincadeira pode ser intenso, como pode-se encontrar prazer em outras situações. É preciso considerar, para que a criança avance em seu desenvolvimento, suas reais necessidades e motivações.

Propor situações de aprendizagem de leitura e escrita que motivem e deem prazer às crianças podem se dar por meio das histórias que estimulam a imaginação, dos livros que têm um mundo a desvelar, das músicas infantis e pelo prazer das descobertas ao se revelarem os mistérios das letras.

A questão da brincadeira e da ludicidade no processo de alfabetização não tem sido discutido com profundidade nas escolas, gerando falas genéricas. Pode-se perceber que estão sempre presentes nos discursos dos professores, mas não são base de uma sólida discussão coletiva, que signifique estes conceitos.

Constata-se que mesmo tendo um documento curricular construído coletivamente pela rede, as formações e as setoriais não abordam o tema da leitura e da escrita na Educação Infantil, reforçando a dúvida das professoras sobre alfabetizar ou não. As professoras fazem muitas indagações sobre qual a visão da gestão a respeito da alfabetização, da ludicidade e das expectativas de aprendizagem que se têm em relação ao conhecimento sobre a língua escrita, para as crianças de 4 e 5 anos. As formações continuadas sobre estes temas ficam a cargo das equipes gestoras das escolas, que o discutem sem terem muita clareza de qual é a orientação da

política pública do município. Além disso, é relevante acrescentar que algumas professoras da Educação Infantil participam de cursos de formação do Ensino Fundamental e adaptam práticas de leitura e escrita com as crianças de 4 a 5 anos e, há que se destacar, que cada professora tem experiências profissionais distintas em outras redes e outras escolas, que influenciam suas práticas.

Esses fatores, portanto, são variáveis importantes a serem consideradas no sentido de que não é possível e muito menos desejável uma política pública que transforme a proposta curricular em práticas similares entre todos os professores da rede, desconsiderando as singularidades existentes em cada uma das escolas e sua autonomia (ainda que relativa), entretanto, é fundamental que se garanta e assegure oportunidade a todas as crianças da Educação Infantil pública do município terem experiências significativas com a cultura da leitura e da escrita.

Os depoimentos das professoras e da assistente pedagógica reforçam a necessidade de se discutir a alfabetização na rede, tanto no âmbito da gestão pública da educação do município, de que se deve ou não alfabetizar na Educação Infantil, quanto na escola e na sala de aula, diante de como trabalhar a leitura e a escrita de modo que se respeite a infância. Será analisado, a seguir, como a escola tem encaminhado as discussões coletivas a respeito da alfabetização na Educação Infantil e como tem explorado o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita com as crianças de 4 e 5 anos.

4.1.2 No âmbito da EMEIEF Ruth Rocha

O que foi abordado no item anterior sobre a dúvida das professoras sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil, revela a necessidade de se criar uma política pública na rede, vinculada a uma concepção orientada pela gestão pública, que dê mais segurança no trabalho com as crianças pequenas. Na escola, por sua vez, observa-se, pelas várias situações de leitura e escrita encontradas nos planejamentos, registros reflexivos e relatórios de grupo, que as práticas de alfabetização com as crianças de 4 e 5 anos são legitimadas pelas professoras e pela equipe gestora.

A tensão aqui colocada se relaciona com o fato da equipe gestora assumir a discussão sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil sem uma política para a rede. Exercem uma

autonomia relativa que as escolas precisam ter para desenvolver seus projetos pedagógicos, mas, por outro lado, não há uma orientação para todas as escolas. Assim como esta escola conduz a discussão à sua maneira, as outras escolas da rede também o fazem, podendo percorrer caminhos divergentes em suas discussões.

A assistente pedagógica da escola pesquisada frequentemente destaca o trabalho da leitura e da escrita nas devolutivas escritas que registra no caderno de planejamento das professoras. A professora Kelly planeja uma leitura da parlenda Suco Gelado²⁴, propondo uma leitura de ajuste (acompanhando a leitura com o dedinho) e depois pede que circulem algumas palavras e letras. Relata que os alunos tiveram mais facilidade em encontrar as letras, sendo que alguns circularam a frase toda ao identificarem a palavra pedida. A assistente pedagógica (AP), escreve a seguinte devolutiva

Você sabia que não é comum as professoras proporcionarem esse tipo de atividade essencial também na educação infantil (mesmo sem saberem ler)? Continue fazendo dessa forma, vão percebendo como funciona o sistema de escrita, fazendo e/construindo hipóteses sobre a escrita e a leitura. (Devolutiva da assistente pedagógica para a professora Kelly, Caderno de registros, 01/08/2014):

Com a devolutiva, a AP afirma um posicionamento teórico-prático sobre a atividade proposta pela professora. Outras situações similares são percebidas nas devolutivas presentes nos cadernos de registros das professoras.

As práticas de leitura e a escrita também são discutidas nas Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) e em outros momentos formativos, como demonstra o comentário da AP numa devolutiva para a professora Marcia (caderno de registros – 03/11) em que faz apontamentos sobre o reconto, quais as possibilidades de atividades de escrita, como listas de personagens e difere reconto de reescrita, em que destaca que irão falar sobre reconto e reescrita na próxima Reunião Pedagógica Semanal (RPS).

Essas situações ilustram o posicionamento favorável da assistente pedagógica às atividades de leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos, investindo em propostas embasadas no construtivismo. Vale destacar que as professoras estão tendo os primeiros contatos com a

²⁴ Suco gelado / Cabelo arrepiado / Qual é a letra / do seu namorado? / A, B, C, D, E, F, G, H, I, J,...

rede e a escola, portanto ainda surgem dúvidas sobre algumas práticas e intervenções pedagógicas. O capítulo 3 mostra dados que revelam que a maioria das professoras têm pouco mais de 1 ano de rede e as outras tem 2 e 3 anos, respectivamente, sendo que algumas tinham experiências em outras redes de ensino.

A importância do apoio do grupo e da gestão nos primeiros anos da docência é tratada por Trova e Bioto-Cavalcanti (2015, p. 48-49):

O cotidiano escolar deve ser um espaço significativo de formação profissional. É importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e, acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo o corpo docente da escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela.

A assistente pedagógica, destaca os desafios de se formar novos grupos de professores a cada ano.

Elas aprendem bastante, pena que não fica o mesmo grupo. Ai, que dó isso! A gente faz tanta coisa legal e tem muito o que fazer, que é o que elas falaram, que dá para você aprofundar. [...]Aí muda tudo e você tem que começar tudo de novo, a gente nunca consegue aprofundar. (Assistente Pedagógica, 2ª entrevista)

Alguns fatores influem sobre a constante mudança de professoras na escola. Um deles relaciona-se com a contratação das equipes gestoras, que são professoras da rede convidadas a assumir função gratificada, ou seja, ficam durante um período na função de gestoras, podendo voltar para a função de professora por uma determinação da Secretaria de Educação ou por vontade própria. Sendo assim, sua sala de aula na escola fica garantida, ela continua com sua lotação, e uma professora nova na rede assume a turma. As professoras lotadas nesta escola costumam ter muitos anos de rede e a maior parte da escola é composta por salas com professoras novas, que atuam nas turmas de professoras que estão em cargos de gestão. Em 2014 a escola tinha 12 (doze) professoras, sendo que dessas apenas 5 eram lotadas, as outras 7 estavam em salas de gestoras em função gratificada.

Outro fator que influenciou especificamente no momento da pesquisa é que a política de contratação de professores da gestão de 2009-2012 era de terceirização temporária do trabalho docente, o que provocava uma constante mudança de professores. Em 2013 foi realizado concurso público para contratação efetiva, portanto em 2014, quando foi realizada a pesquisa, muitas professoras na escola tinham pouco mais de um ano na rede, tornando a formação em serviço uma necessidade.

Mesmo para os professores mais experientes, espera-se que a formação continuada sempre promova o diálogo e a construção de um trabalho pedagógico na Educação. É o que percebe a assistente pedagógica, após o primeiro encontro formativo, em que combinamos que apenas ouviria as professoras e conversaríamos logo após o encontro com as professoras, para que contasse, numa breve entrevista, suas impressões e fizesse considerações sobre o que percebeu:

Ouvindo, você percebe que tem coisa que você acredita que está resolvido, que elas já sabem, acha que elas vão falar o que você espera que elas falem. [...]Quando trazem a fala, a gente arremata. É igual quando vamos escrever um texto (como escriba da criança), a gente vai arrumando. Hoje eu sei que não devemos fazer isso. (Assistente Pedagógica, 1ª entrevista)

A fala da assistente pedagógica mostra uma reflexão sobre sua prática, que demonstra a necessidade de realizar uma formação continuada mais dialógica. “Nesta perspectiva, o diálogo pressupõe o estabelecimento de relações horizontais, em que as práticas sociais e educativas se dão a partir da compreensão de que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes.” (BRASÍLIA, 2014, p. 14-15).

A continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é outro desafio que se coloca na escola. As professoras, no 1º encontro formativo, destacam que estão num movimento de reorganização dos espaços da escola, que por estar ampliando o atendimento à Educação Infantil, estão revendo os espaços, porém há salas que utilizam o período contrário ao do Ensino Fundamental, que tem mesas grandes e pouco espaço diversificado. Foram tiradas as divisórias do pátio, que o dividia em pequenas salas, para organizar um ambiente coletivo com brinquedos e a biblioteca que ocupava um destes espaços, passou a dividir espaço com a sala de informática.

Mas acho que é por conta da rede ter Infantil e Fundamental. Eu acho que eles precisam de um ambiente diferente. Apesar da gente falar que criança maior também precisa brincar, mas se aqui fosse só de Fundamental talvez eles tivessem um laboratório de ciências, teriam outros recursos. Só que aí o Infantil acaba comprometido com o espaço do Fundamental. (Professora Giovana, 1º encontro formativo)

A fala da professora mostra que o distanciamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem sido uma tensão que atinge os dois níveis de ensino, pois se a concepção de infância e do brincar é um tema que preocupa as professoras da Educação Infantil, no sentido de que vivenciem experiências lúdicas na escola, garantindo uma infância brincante, por outro lado, a professora mostra toda a fragilidade das escolas ao pensarem nas crianças do Ensino Fundamental, uma vez que parece naturalizada a escolarização, mesmo considerando a infância de 0 a 12 anos.

O distanciamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental mostra-se também no Projeto Político-Pedagógico (PPP), provavelmente sobre a influência da política de formação da gestão pública já destacada, sendo este o principal fórum de discussão e planejamento coletivo da escola. No PPP (2014), os objetivos da Educação Infantil são colocados de forma ampla e no Ensino Fundamental são priorizados e especificados. Exemplos:

2.1. Educação Infantil:

Promover por meio do cuidar e educar condições para o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, social, lúdico, estético, ético, imaginativo, possibilitando aos educandos a oportunidade de ampliar suas experiências, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvendo suas potencialidades.

No Ensino Fundamental, foram destacados do PPP (2014) da escola apenas os objetivos de alfabetização para estabelecer um comparativo:

2.2. Ensino Fundamental (1º Ciclo):

Que o aluno:

- Compreenda o sistema de escrita, lendo, interpretando e produzindo com autonomia, apresentando noção dos aspectos discursivos;

- Leia com compreensão e interprete a leitura;
- Produza textos a partir das convenções do sistema de escrita da Língua Portuguesa;
- Reconheça os diferentes gêneros literários e consiga se expressar com clareza nas diferentes linguagens;

Destacam ainda todos os Direitos de Aprendizagem do PNAIC referentes à Língua Portuguesa e, no quadro de metas e ações (Anexo A) que as professoras elaboraram no PPP, pode-se perceber que as ações propostas para qualificar a Educação Infantil também são amplas, como desenvolver projetos coletivos, a vivência de boas situações de aprendizagem e atividades permanentes (aqui especifica-se a leitura junto a outras atividades). Para o Ensino Fundamental as ações têm como destaque avançar nas hipóteses de escrita, especificando algumas situações de leitura e de escrita.

No final do 1º semestre, o grupo da escola sente a necessidade de ter expectativas de aprendizagem para as turmas de 4 e 5 anos (Anexo D), elaborando objetivos específicos para linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, movimento, linguagem musical, artes visuais e experiências de brincar e imaginar. Sobre a apropriação da língua escrita, destacam, entre outros:

- Relatar fatos que compõe episódios cotidianos;
- Conhecer amplo repertório de contos, desde os tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas;
- Arriscar escrever o nome nas situações em que se faz necessário;
- Localizar palavras num texto que já sabe de memória;
- Produzir seus próprios textos (bilhetes, listas, etc.), ainda que não convencionalmente.

O distanciamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental observado no PPP (2014) da escola, reflete a fragmentação que a gestão pública demonstra com a escolha das formações propostas rede, como já apontado no item anterior, legitimando a necessidade de se discutir com as professoras da rede, em especial as que ingressaram recentemente, as políticas públicas de alfabetização na Educação Infantil e, conseqüentemente, o currículo da rede, para que estas possam desenvolver seu trabalho com mais segurança e formação específica.

Os estudos de Brandão e Rosa (2011, p. 7-8) destacam aspectos importantes, que contribuem com esta análise:

Temos constatado que, nesse campo, muitas professoras sentem falta de referenciais mais claros, que orientem sua prática educativa. Diante desse quadro, ou utilizam os conhecidos exercícios de treino perceptomotor e cópia de letras, a fim de “preparar para a alfabetização”, ou abandonam qualquer atividade mais sistemática de leitura e produção escrita por parte dos pequenos. Discordando das duas alternativas, neste livro, argumentamos a favor da possibilidade de que crianças menores de seis anos ampliem suas habilidades de uso da linguagem escrita nas situações de seu cotidiano, bem como comecem a aprender sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética. Frisamos ainda que essa aprendizagem deve estar em consonância com os interesses e os desejos infantis, de modo que as situações de leitura e escrita propostas assegurem às crianças o prazer de agir por meio desses recursos da nossa cultura, sem ferir, ao mesmo tempo, seu direito de aprender brincando.

Considerando as falas e indagações das professoras e da assistente pedagógica, podemos ressaltar uma questão principal: como propor práticas de leitura e escrita significativas, que assegurem os interesses das crianças e a aprendizagem por meio da brincadeira e da ludicidade, favorecendo seu ingresso às culturas do escrito?

O próximo tópico busca analisar o que as professoras têm proposto às crianças de 4 e 5 anos sobre a leitura e a escrita, trazendo as contribuições teóricas que reforçam ou complementam estas práticas.

4.2 Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e práticas das professoras

As práticas pedagógicas estão sempre em estreita relação com as concepções das professoras. Fazem aquilo que acreditam ser mais correto ou mais eficaz para a aprendizagem das crianças. Ao discutir a leitura e a escrita, as concepções e práticas vão se delineando na análise, em prol de compreender que caminho as professoras já percorreram e quais são os desafios que ainda se colocam no ensino da língua escrita.

4.2.1 Leitura: como se lê na escola de Educação Infantil?

Algumas práticas de leitura são comuns na Educação Infantil e se repetem nos planejamentos das professoras de 4 e 5 anos. As propostas de leitura e escrita que foram observadas nos semanários destas professoras da EMEIEF Ruth Rocha, estão sistematizadas em quadros, no apêndice F. As práticas encontradas foram organizadas em: leitura literária, atividades de leitura e projetos de leitura, para a realização da análise. Algumas observações acerca da oralidade estão articuladas às atividades de leitura, nesta análise de dados da pesquisa.

As professoras, no 2º encontro formativo, apontam rapidamente a leitura diária como prática de leitura, mas ao longo do encontro não acrescentam detalhes de como realizam esta **leitura literária**, o que faz pensar se consideram que o fato de ler todos os dias é suficiente. Todo cuidado é pouco para esta não se tornar mais uma prática mecanizada na escola, considerando que é um momento em que a criança participa de uma comunidade de ouvintes que partilham histórias, mobilizando sua imaginação, suas ideias, seus sentimentos, entre outros. Ao ouvir histórias a criança amplia seu vocabulário, a compreensão sobre a linguagem escrita e os gêneros discursivos, desenvolvendo também maior competência na produção de textos.

Brandão e Rosa (2011), discorrem sobre várias facetas do que denominam “Roda de histórias”. A principal é a professora perceber seu papel de mediadora no contato da criança com a cultura escrita, portanto precisa escolher boas histórias e encaminhar uma boa conversa em torno dos livros. Destacam a importância da mediação para que a criança compreenda melhor o que foi lido, afinal se não entender ou não tiver significado, acaba se afastando da leitura. Neste sentido faz-se necessário planejar o que discutir no texto. Conversar sobre o que foi lido e trocar opiniões, faz parte de uma comunidade leitora, promovendo o prazer e favorecendo as estratégias de leitura.

Outro ponto destacado é que os livros escolhidos e a conversa proposta não assumam um tom moralizante, mas que as crianças possam ser ouvidas, numa relação de diálogo. Livros que trazem a tradição indígena ou africana podem suscitar confronto de opiniões, desenvolvendo a capacidade argumentativa das crianças. Para além das discussões morais dos livros, pode-se observar qualidade na própria escrita de autores que usam as palavras para sensibilizar, brincar, divertir, indagar... O que dizem as imagens e como elas se articulam com

o texto é outro ponto a ser observado. Enfim, há várias questões a se considerar ao planejar a leitura diária.

Ter a leitura literária diariamente no planejamento das 6 professoras (Apêndice F) é um grande avanço, considerando que não existia um investimento em atividades de leitura na pré-escola, tampouco se achava necessário ler para as crianças. Era comum que se contassem histórias oralmente, porém as práticas de leitura de livros eram restritas. Até a quantidade de livros e escritores infantis era pouca, considerando o que temos atualmente. Portanto as situações de aprendizagem de leitura têm se constituído nos últimos 30 anos, com a difusão dos estudos da psicogênese da língua escrita.

Quanto a escolha antecipada do livro, 4 (quatro) professoras sempre destacam qual o livro a ser lido, mostrando terem um planejamento antecipado, 1 (uma) professora registra apenas algumas vezes o livro que irá ler e 1 (uma) passou a registrar no final do ano, após solicitação da assistente pedagógica.

São pontuais as propostas diferenciadas, por exemplo, 2 professoras (Camila e Cintia) planejam algumas leituras capituladas, ou seja, leem uma história mais longa dividida em partes, um pouco por dia. Essa é uma prática interessante, pois é preciso retomar o enredo com as crianças para construir sentido. A professora Cintia demonstra em seus registros intencionalidade em variar o gênero e o portador, planejando leitura de gibis e revistas. Realiza uma leitura compartilhada, discutida com as crianças, descrevendo-a nos registros, porém pode ser que outras professoras tenham a postura de conversar sobre os livros que leem, fazendo inferências sobre a história com o grupo e discutindo os contextos.

Outra prática interessante é a da professora Kelly, que a partir de algumas histórias lidas, amplia as possibilidades de exploração com as crianças. A partir das casas da história dos três porquinhos, por exemplo, questiona onde as crianças moram, trazendo uma discussão de cunho social com os pequenos, que se sensibilizaram com os moradores de rua e descobriram moradias muito diferentes, como palafitas e iglus, para além das casas e prédios, escrevendo na lista as moradias que foram descobrindo e montaram cartazes. Viram que o pássaro João de Barro constrói uma casa diferente dos outros ninhos e modelaram uma réplica com massinha.

Esse trabalho integrado na Educação Infantil é reforçado por Brandão e Leal (2011, p. 30), ao enfatizarem “[...]que o trabalho com a linguagem escrita nesta etapa não deve ser

“menos sistemático” como se costuma dizer, por se tratar de crianças pequenas”. Ter sistematicidade no planejamento e nas intervenções não significa torná-lo entediante e mecânico, e os projetos de trabalho, que integram a leitura e a escrita às outras atividades da rotina, motivam as crianças e significam as aprendizagens.

Um dado preocupante é que somente a professora Cintia aponta no planejamento um horário de “Canto de leitura”, como uma prática frequente. A professora Giovana registra 6 atividades no semestre em que as crianças vão ao “Cantinho da leitura” ou realizam “Leitura livre”. A observação das salas de aula, mostra que outras professoras têm cantos de livros na sala ou propiciam algum momento de contato direto das crianças com os livros para manuseio das crianças, mas não há um registro em seus planejamentos que valorizem essa prática de leitura.

No vídeo “Leitura e escrita na Educação Infantil”²⁵, discutido no 3º encontro formativo com o grupo de professoras, Emília Ferreiro aborda o que chama de “biblioteca de aula”, que se refere justamente à condição de se ter livros, não apenas na biblioteca da escola, mas dentro de sala de aula e aponta que há várias possibilidades de uso deste espaço. Nos planejamentos e nas falas das professoras não se percebe uma exploração destas possibilidades.

As Rodas de Conversa têm um espaço privilegiado no planejamento das professoras das turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil, na EMEIEF Ruth Rocha. Não será analisada essa prática pelo viés da oralidade, por ser uma questão que merece um estudo a parte, devido a sua relevância e extensão, porém é preciso destacar como esta prática, bem como outras complementares que se encontram no planejamento das professoras, como a contação de histórias, a dramatização, o teatro de fantoches, contribuem para a ampliação do repertório das crianças e de sua leitura de mundo.

A professora Giovana faz uma reflexão crítica de seu trabalho no registro semanal e discorre:

[...] na segunda feira teve a dramatização do livro “A casa sonolenta”, com todos os alunos da escola. Foi um momento bem interessante, pois não costumo fazer esse tipo

²⁵ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/emilia-ferreiro-criancas-podem-aprender-educacao-infantil-leitura-escrita-744628.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

de contação de história na sala de aula. Geralmente realizo a leitura. (Professora Giovana, caderno de registros, 13/10/2014)

A assistente pedagógica faz o seguinte comentário sobre o registro da professora em sua devolutiva:

A leitura é essencial e deve ser uma atividade permanente. A contação também é interessante, não substitui a leitura. (Devolutiva da assistente pedagógica para a professora Giovana, caderno de registros, 13/10/2014)

Este diálogo mostra a pertinência da variedade de experiências infantis, considerando ter momentos de contação de histórias e outros de leitura de livros, na escola de Educação Infantil. A assistente pedagógica explora a importância de variar as estratégias, porém não há uma explicação de que os objetivos são diferentes. Quando se conta uma história a criança aprende mais sobre as marcas da oralidade e quando se lê, a criança percebe diferenças no discurso escrito, bem como pode observar que as letras são símbolos possíveis de serem lidos, fazendo novas descobertas sobre o que está escrito.

No 2º encontro formativo, as professoras apontam como uma outra proposta para desenvolver a oralidade, a leitura de histórias mudas, juntamente com as crianças. Histórias mudas se referem aos livros só com ilustrações, que contam a história por si. Certamente, ao ir questionando as crianças sobre o que estão vendo na ilustração e o que acham que irá acontecer, eles estão falando, argumentando, portanto, desenvolvendo a oralidade. Porém, há um objetivo claro de leitura da história muda, uma vez que este tipo de livro tem características de gênero textual bem definidas por contarem a história por meio das ilustrações e não das letras. Esta prática é rica em possibilidades de desenvolver as estratégias de leitura por meio das inferências que se faz sobre o que a imagem está “dizendo” e onde a história vai chegar, buscando contexto e significado.

Nas Rodas de Conversa há ainda a oportunidade de criar um espaço para as crianças se colocarem e serem consideradas em seus saberes e posicionamentos. Como afirmam Gadotti; Freire e Guimarães (1989, p. 119) “Se a fala foi tirada do currículo é porque falar, numa sociedade silenciosa como é a sociedade opressiva, é um ato de subversão.”. E ainda: “Pois

bem: se uma criança não é capaz de raciocinar e articular palavras e ideias oralmente, como poderá formulá-las em sua expressão escrita?”.

Essa leitura de mundo, articulando ideias e palavras, também tem sua importância na leitura. Mas será possível ler na escola? Lerner (2002) faz esta indagação, ao que ela mesma pondera dizendo que não é possível ler na escola, se ensinarmos às crianças que se lê letra a letra, palavra a palavra, de forma descontextualizada, mas, sim, é possível ler na escola se proporcionarmos às crianças situações de aprendizagem em que as práticas sociais de leitura tenham um propósito comunicativo importante para a criança e um propósito didático.

A leitura literária tem, como já descrito anteriormente, os propósitos didáticos de ampliar repertório cultural e leitura de mundo, desenvolvendo competências leitoras e usando estratégias de leitura, principalmente a inferência, para compreender de fato as histórias e ter prazer na leitura.

Complementando o trabalho com a leitura na Educação Infantil, nos planejamentos das professoras, são propostas algumas **atividades de leitura**, que compreendem as situações de aprendizagem que promovem reflexões acerca de como se compõe o sistema alfabético de escrita. No início do processo de alfabetização são utilizados os nomes, as listas, as músicas, parlendas, versos e outros textos que se conhece de cor (na oralidade), para desafiar a criança a encontrar versos e palavras, colocando em jogo as hipóteses que já formulou sobre como se escreve.

A criança também é capaz de ler antes de decodificar as palavras. As atividades de leitura proporcionam condições para que ela tente ler fazendo ajustes com as hipóteses e estratégias de leitura que já desenvolveu, por exemplo, ao buscar o nome de um colega na lista da classe para apoiar uma escrita espontânea, ou tentar descobrir o que está escrito no título de um livro, ou ainda tentar ler uma música conhecida. Porém, a professora só proporcionará momentos para que a criança possa ler, mesmo antes de saber ler convencionalmente, se considerar esta prática importante para o desenvolvimento infantil.

A professora Kelly comenta sobre atividades de leitura que realiza com sua turma:

Mas é difícil mesmo no início, tem que ser com algumas brincadeiras, tipo de tirar o nome da roda [...] A gente canta: “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava

o fulano do fundo do mar” e eles iam lá encontrar (a placa com nome). E às vezes outras também, “batata quente”, quem era queimado tinha que pegar, ia inventando algumas brincadeiras assim.

Às vezes a gente faz ditado de letras. Pega um nome da minha rotina ... digo o que quero, dito as letras e eles escrevem. O que é que está escrito? E eles ficam... (pensando) (Professora Kelly, 2º encontro formativo)

A professora destaca que no início tem que usar brincadeiras para que as crianças comecem a perceber as relações entre a fala e a escrita, porém, é importante considerar que toda a alfabetização pode ser lúdica. Descobrir como se formam as palavras, que sentido elas têm, como brincar, se informar, se divertir e se emocionar com a escrita. Além de que pode também informar, divertir e emocionar outras pessoas com suas próprias produções. Todo este processo pode ser lúdico, à medida que tem significado para as crianças.

A atividade que a professora denomina como ditado de letras, é um tipo de jogo que ela realiza com as crianças. Dita as letras que formam uma palavra da rotina com a qual as crianças já têm certa familiaridade e eles tentam descobrir que palavra formou, usando as estratégias de leitura para ler antes de saberem ler convencionalmente.

A assistente pedagógica descreve outra atividade de leitura:

Então, elas fazem atividades que vão 3 palavras que começam igual, CADEIRA, CAMELO e CASA, as crianças tem que pensar qual é a palavra que corresponde aquele objeto. (Assistente pedagógica, 2ª entrevista)

Nos planejamentos encontram-se com frequência atividades de leitura relacionadas com a rotina e a chamada. As professoras usam diferentes estratégias para montarem a rotina, com palavras como parque, merenda e roda de conversa, bem como os nomes que normalmente estão disponíveis num cartaz da sala, em que se coloca quem está presente no dia. Como são feitas diariamente, estas palavras tornam-se estáveis, ou seja, a criança as conhece de cor. Além de usar estratégias como: se ater a primeira e última letra, a escrita que é maior e a que é menor, para identificá-los, pode acessar estas palavras para a escrita de outras palavras que não conhece. Por exemplo, se precisa escrever GATO, pode perceber que começa com o mesmo som do GABRIEL, portanto utiliza as mesmas letras iniciais.

Oliveira (2014, p. 208), sugere “atividades diárias da lista de nomes da sala para observar os presentes e ausentes, os aniversariantes da semana, os ajudantes do dia etc.” e esclarece que a frequência desta situação didática promove a apropriação pelas crianças das escritas dos nomes, além de ter uma função para o grupo. Lerner (2002) investe na importância de se preservar o sentido da leitura e da escrita e esclarece que há diferentes propósitos na leitura. Pode-se ler para resolver um problema, para se informar, ou para buscar informações, por exemplo. Esclarece, porém, que as situações na escola são didatizadas, portanto precisa haver um cuidado constante para garantir situações de uso, o menos didatizadas possível.

Buscando garantir propósitos nas atividades de leitura e escrita apoiadas na importância do brincar para as crianças, Leal e Silva (2011, p. 53-72), apostam nas brincadeiras com as palavras, para que pensem sobre a língua, desde a Educação Infantil. Citam, entre outras possibilidades, as brincadeiras com palavras, em que “Realizam jogos de palavras e manipulam a dimensão sonora dos textos” (LEAL; SILVA, 2011, p. 63), desenvolvendo a consciência fonológica, tendo como objetivo a compreensão do sistema de escrita alfabético. Essas brincadeiras envolvem rimas, comparação das palavras para encontrar a que se busca, observar como a escrita de palavras que iniciam e terminam com o mesmo som tendem a utilizar as mesmas letras, ajustar o texto oral, que sabe de memória, ao escrito. Sugere o uso de parlendas, adivinhas, trava-línguas, além de jogos como dominó, baralho e jogo da memória.

É importante esclarecer que o desenvolvimento de tais jogos não visa a uma alfabetização precoce na Educação Infantil, mas sim a oportunizar as crianças, sem pressão, que aprendam sobre as palavras enquanto brincam com elas, manipulando as dimensões não só lúdicas e estéticas das palavras, mas também sonora e gráficas. (LEAL; SILVA, 2011, p. 69)

Há uma grande diferença nos planejamentos quanto a frequência em que outras atividades de leitura (Apêndice F), para além da rotina e da chamada, são propostas às crianças. Aparecem propostas em que as professoras pedem para que montem os versos da música que está recortada na ordem, encontrem palavras na música, bingo com nomes, pintem/circulem o nome de uma figura entre algumas opções, ou mesmo que realizem a leitura de ajuste, em que a turma lê com a professora, acompanhando a leitura com o dedinho. Aos poucos, as crianças vão percebendo que a escrita acompanha as pautas sonoras e estabelecendo relações do falado com o escrito.

Observa-se nos semanários que além da rotina e da chamada, 1 (uma) professora não aponta nenhuma outra atividade de leitura, 2 (duas) professoras apontam 2 outras atividades de leitura, 2 (duas) professoras apontam entre 7 e 8 atividades e 1 (uma) professora realizou 16 destas atividades variadas de leitura no segundo semestre, período em que foram selecionados os dados para a pesquisa. Este tipo de diferença no trabalho pedagógico é uma temática interessante para a discussão coletiva nas reuniões da escola, no sentido das professoras perceberem, discutirem e avaliarem o trabalho do grupo. Pode-se refletir se é uma característica das turmas, das professoras, ou mesmo socializarem as possibilidades de trabalho e questionarem se estão valorizando uma atividade em detrimento da outra, por exemplo.

Os **Projetos de Leitura**, assim denominados pela equipe docente da EMEIEF Ruth Rocha, foram combinados coletivamente. Há propostas de leituras coletivas na escola e de levar livros para ler com a família, conforme explicaram as professoras no 2º encontro formativo. As leituras coletivas eram realizadas semanalmente, sendo que numa semana a assistente pedagógica contava história de livros virtuais, mostrando às crianças no *data-show* e na outra semana as professoras realizavam a leitura. As crianças formavam grupos que misturavam as turmas e idades e rodiziavam, ouvindo uma história diferente, com uma professora diferente a cada quinzena.

O outro projeto de leitura, que denominaram de “Biblioteca Circulante” envolvia as famílias, as crianças levavam livros para ler em casa com ajuda de um familiar e recontavam para o grupo da escola. Pode-se considerar que esta é uma proposta que coloca a escola na condição de geradora de práticas de leitura, como define Kalman (2004), influenciando a família e favorecer o lugar da escola como centro de uma comunidade de leitores por meio da participação dos pais nos projetos institucionais, como destaca Lerner (2002). Rosa e Brandão (2011) contam sobre um projeto parecido com o da EMEIEF Ruth Rocha em que as crianças levavam livros para ler com as famílias e destacam que esta estratégia didática estabelece uma ponte entre a escola e a família, possibilitando que a formação leitora da criança avance para além da instituição escolar. Colocam ainda que esta proposta promoveu uma experiência de intimidade e afetividade entre pais e filhos, ampliação de conhecimentos por meio da interação adulto-criança e possibilita que as famílias percebam o papel da escola.

No Projeto Político-Pedagógico (2014, p. 15) da EMEIEF Ruth Rocha há o registro de que os pais declararam, numa pesquisa realizada no início do mesmo ano, que as crianças têm pouco acesso à leitura em casa, mesmo sendo poucos os pais analfabetos, 2,38% das mães e

3,9% dos pais. Portanto, uma das metas do PPP é um projeto coletivo de leitura em que são enviados livros para lerem em casa, com as famílias. Cada turma realiza o projeto de uma maneira, como explicam as professoras no 2º e no 3º encontro formativo. É importante destacar o incentivo da Assistente Pedagógica (AP), que promove as discussões e combinados coletivos para efetivar estas ações.

Quadro 11 – Desenvolvimento do projeto de leitura nas turmas de 4 e 5 anos, descrito pelas professoras no 2º e 3º encontros formativos.

Turmas de 4 anos	Turmas de 5 anos
Uma criança por semana leva o livro para casa.	Todas as crianças levam 1 livro para casa semanalmente.
As professoras escolheram o livro.	As crianças escolhem os livros.
Levam uma pasta com o livro, o caderno e o estojo. As famílias leem, registram como foi e a criança desenha.	Levam o livro e um caderno.
Não há registro de reconto.	Ao retornar para a escola 4 ou 5 crianças recontam a história a cada semana.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das falas das professoras nos encontros formativos.

As professoras avaliaram o projeto, destacando alguns acertos e algumas dificuldades que encontraram no percurso. Nas turmas de 4 anos, as professoras apresentaram divergência nas avaliações.

Muito bom, todos ficavam empenhados em ler, todos levaram. Eu perguntava na porta para os pais o que eles achavam e eles gostaram muito. [...]Eles liam mesmo, todos liam, faziam os comentários e as crianças desenhavam. A questão da mãe ler, a criança entender e fazer um desenho com a ajuda dos pais. (Professora Marcia, 3º encontro formativo)

Enquanto a professora Marcia avalia positivamente a experiência com o projeto, a professora Giovana faz as seguintes ponderações:

Na minha sala não deu muito certo. No primeiro as famílias foram mais presentes. Na minha sala deu tempo de ir para o segundo livro e aí foi outra condição, porque crianças que a família colaborou no primeiro, no segundo semestre riscou até o trabalho dos amigos, então acho eu não tive essa facilidade que ela está dizendo. Eu ia até comentar na reunião, mas achei que não valia a pena. (Professora Giovana, 3º encontro formativo)

A avaliação das professoras considera o fato das famílias lerem ou não para as crianças e, conseqüentemente, destas se envolverem com a proposta, porém não se aprofundam na avaliação. Inicialmente é preciso considerar que a escolha do livro foi realizada pela professora. Mesmo que a professora seja experiente e saiba escolher um livro de qualidade, adequado para a faixa etária, não dá a oportunidade das crianças participarem da escolha e se identificarem com o livro. Pode-se fazer uma pré-seleção, considerando o acervo da biblioteca e deixar, ao menos, alguns exemplares para a escolha.

Outra questão importante de se tratar é que, ao escolher um só livro para que toda a turma leia, demora um tempo para que todas as crianças levem para casa, sendo assim, como diz a professora Giovana, no depoimento acima, levaram, no máximo, 2 (dois) livros para ler com a família, o que não é suficiente para formar um comportamento leitor. Lerner (2002) considera que os projetos têm um produto final, o que não se delineia nas propostas das professoras, porém o envolvimento da escola e família, estendendo o que chama de “clima leitor”, para além da sala de aula, se destaca nos projetos de leitura da EMEIEF Ruth Rocha.

Realmente, os projetos institucionais permitem instalar na escola – e não só na classe – um “clima leitor” que, em alguns casos, se estende para os lares, porque vai se envolvendo imperceptivelmente não só as crianças como também as famílias. (LERNER, 2002, P. 98)

A autora também descreve haver um envolvimento imperceptível da criança e da família com este “clima leitor”, que pode ser lido como um processo de construção de comportamento leitor. Como todo processo, não é estranho que se estabeleçam desafios, porém quanto mais as crianças e famílias tiverem a oportunidade de participação destas situações de leitura, mais a escola tem condição de investir neste “clima leitor”.

Quanto a avaliação do projeto de leitura nas turmas de 5 anos, a professora Camila versa:

Eles voltavam com o livro e iam contar a história. Tem criança que traz bem bonitinho, mas tem criança que nem leu. Ele contava: Ah, eu pedi, mas ninguém quis ler para

mim. Tem criança que nem traz o livro, perde o livro, traz a pasta sem... nem se importam com o livro. (Professora Camila, 3º encontro formativo)

Revela que, ao mudar a estratégia quanto ao acervo oferecido, tem melhores resultados:

No final, a resposta foi bem legal, na minha sala os livros que a gente tem da biblioteca da escola, não estavam sendo legais, ninguém estava lendo, aí eu comprei uns livros. Eu pego contos de fada, histórias legais, que são do interesse deles e acabei dando meus livros para eles. Esses deram certo, eles estavam lendo, trouxeram de volta... (Professora Camila, 3º encontro formativo)

A assistente pedagógica também traz suas considerações acerca do acervo literário da escola:

É lógico, sem dúvida, para todo mundo tem que ter bons livros. A gente tem uma biblioteca com muitos livros que não são para a faixa etária. Como eram livros para todas as salas, eram muitos livros, então a gente precisa investir no acervo de livros que não está tão adequado. (Assistente pedagógica, 3º encontro formativo)

Esta fala se insere no contexto de que a escola está se reorganizando para atender melhor a Educação Infantil, uma vez que está aumentando o atendimento para esta modalidade. Mostra uma preocupação da equipe gestora e das professoras para que o processo de mudança atenda com maior qualidade as crianças pequenas.

Para além da preocupação com o acervo, a postura de ambas revela o comprometimento que o projeto coletivo denota. Lerner (2002) defende que esta postura torna o projeto coletivo um instrumento para analisar os desafios que se colocam, convidando a equipe docente a debater os problemas didáticos, buscando, também, outras experiências para compor suas práticas.

Rosa e Brandão (2011, p. 165-183) também argumentam a favor das famílias se integrarem ao processo de alfabetização dos filhos, ao compartilhar a leitura de livros de boa qualidade, principalmente nas classes populares, tornando-se importante não abandonar as

práticas frente aos desafios postos, mas conversar e tentar entender a dinâmica destas famílias, propondo alterações nas estratégias, se necessário, para fortalecer a parceria escola-família.

Todas as formas apontadas nos planejamentos e analisadas neste tópico nos remetem um diálogo com os conceitos de alfabetização emancipatória de Paulo Freire. Freire e Macedo (2011, p.88) argumentam que: “ A língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento; mas também é, ela mesma, conhecimento”. Ao ler, sozinha ou por meio da interlocução de um leitor, as crianças constroem conhecimentos sobre a própria língua escrita e ampliam sua leitura de mundo. A leitura é impregnada pelos sentidos e significados que cada um confere a ela, a partir das suas vivências, de sua leitura de mundo, antes mesmo de ler a palavra, conforme afirma Freire (1994). Há muito o que se explorar com as crianças pequenas sobre a língua escrita, antes que saibam ler as palavras, ao passo que, aprendendo a ler as palavras, estende-se a elas um campo de possibilidades sobre a leitura de mundo, num processo indissociável entre a leitura de mundo e a leitura da palavra.

4.2.2 Escrita: como se escreve na escola de Educação Infantil?

As **atividades de escrita** para esta faixa etária concentram as muitas contradições entre concepções e práticas das professoras. A pré-escola preparatória não considerava a leitura uma prática possível para crianças que ainda não sabem ler e escrever, portanto as atividades de escrita eram o foco para esta faixa etária de 4 a 6 anos. Propunham atividades que eram consideradas anteriores e preparatórias para a alfabetização, como os treinos motores e o desenho das letras, conforme descrito no capítulo 1. Estas atividades copiadas igualmente, entregues em folhas de sulfites, para todas as crianças, estão no ideário de pais e professores, uma vez que fizeram parte de sua vida escolar, como forma de sistematizar e registrar o que aprendem na escola.

Os planejamentos das professoras da EMEIEF Ruth Rocha mostram atividades menos preparatórias, embasadas em práticas que consideram as concepções construtivistas, porém há de se fazer uma análise mais detalhada sobre cada tipo de atividade que as professoras registram. As atividades de escrita encontradas nos planejamentos e registros das professoras da EMEIEF Ruth Rocha foram sistematizadas da seguinte forma:

- a) Atividades com o nome próprio e dos colegas;
- b) Atividades para aprender o alfabeto;

- c) Outras escritas em que as crianças escrevem as palavras, conforme sua hipótese de escrita (sem necessidade de chegar à escrita convencional), chamadas de escritas espontâneas;
- d) Sondagem – ditado de lista de palavras para acompanhar o desenvolvimento das crianças em relação às fases da escrita.

Baseado nas informações do apêndice F, sobre as atividades de escrita desenvolvidas com as crianças, foi organizado o quadro abaixo, com informações relevantes para a análise das concepções e práticas de escrita propostas pelas professoras.

Quadro 12 – Quantidade de atividades de escrita propostas às crianças de 4 e 5 anos

Tipo de atividade	Turmas de 4 anos			Turmas de 5 anos		
	Prof. ^a Giovana	Prof. ^a Marcia	Prof. ^a Cintia	Prof. ^a Kelly	Prof. ^a Camila	Prof. ^a Alessandra
Escrita do nome	8	11	4	0	2	1
Alfabeto	0	12	1	5	11	14
Outras escritas / escritas espontâneas	0	1	7	10	6	12

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos semanários.

Ao analisar o quadro podemos verificar que há uma diferença significativa no trabalho pedagógico entre as turmas de 4 e 5 anos. As turmas de 4 anos realizam mais atividade voltadas à escrita do nome, envolvendo as escritas do próprio nome, seja com lápis e papel, no computador (utilizando o *word*), ou colando letras, utilizando ou não uma placa com o nome escrito. Há, também, algumas propostas de montar o nome dos colegas.

A professora Giovana escreve:

Das atividades da semana, quero pontuar a escrita do nome próprio, poucas crianças estão conseguindo fazer o desenho da letra. A coordenação motora fina ainda está sendo desenvolvida e a escrita com o lápis fica superficial, é como se as crianças não tivessem firmeza para segurar o lápis, logo não conseguem fazer os contornos necessários para elaborar o desenho das letras. (Professora Giovana, caderno de registro, 28/07 a 01/08)

Há aqui uma contradição entre a prática da professora, que é interessante do ponto de vista da psicogênese da língua escrita, pois destaca a importância da escrita do nome próprio, com a reflexão da professora, que aponta para concepções embasadas numa visão tradicional,

de ensino preparatório, ao valorizar a coordenação motora em detrimento das reflexões sobre o sistema de escrita. A professora relaciona a dificuldade da escrita do nome com a coordenação motora, porém a escrita do nome tem o objetivo de aproximar a criança da cultura escrita, por meio de situações que tenham significado para a criança, favorecendo a compreensão de como se dá o sistema alfabético de escrita. O registro que segue mostra que a professora continua relacionando, em outro momento, a coordenação motora com atividades de registro, investindo em atividades desta natureza para “preparar” as crianças:

Estou investindo bastante nos desenhos, acreditando que essa atividade favoreça o desenvolvimento da coordenação motora. (Professora Giovana, caderno de registro, 28/07 a 01/08)

Mesmo ao observar que suas crianças tiveram mais facilidade para escrever o nome quando ofereceu as letras para colarem, não relaciona com o fato de que ainda não ter coordenação para escrever o nome com lápis e papel, não significa que a criança não conheça a escrita de seu nome, uma vez que, com as letras prontas, tem saberes suficientes para montar seu nome.

De modo geral as crianças se saíram muito bem, eles montaram a sequência corretamente. Alguns nem utilizaram a placa de apoio (com o nome escrito). (Professora Giovana, caderno de registro, 18 a 22/08)

A professora Marcia, também da turma de 4 anos, mostra a mesma preocupação ao planejar uma atividade em que as crianças vão recortar e escrever o nome, tendo como objetivo a coordenação motora. Destaca no registro reflexivo, em relação a esta atividade:

Na atividade de coordenação motora, a maioria apresenta uma ótima coordenação, só dois alunos precisam melhorar. (Professora Marcia, caderno de registro, 21 a 25/07)

Na devolutiva, a assistente pedagógica sugere à professora Marcia que peça para que as crianças utilizem as plaquinhas com o nome para escreverem e identificarem suas produções. Esta sugestão da assistente pedagógica busca evidenciar a função social da escrita do nome e

certamente tornará esta uma atividade muito mais frequente, uma vez que as crianças colocarão o nome em seus desenhos, pinturas e outras atividades de registro. Destaca que a coordenação motora será trabalhada também em outras situações, como na modelagem com massinha.

Na semana seguinte já se observa uma mudança significativa no planejamento e no registro reflexivo da professora Marcia, que aponta questões relacionadas realmente a construção de conhecimentos sobre como se escreve:

Nesta semana realizamos atividades com letras móveis, para fazerem o próprio nome e o nome do colega. Muitos conseguiram o próprio nome e, alguns, o seu e do colega, foi muito proveitoso. As crianças que ainda não reconhecem algumas letras, pedi que sentassem na mesa de quem já sabia e foi possível verificar avanços na observação deles, quanto a identificação das letras. (Professora Marcia, caderno de registro, 18 a 22/08)

A preocupação das professoras Giovana e Marcia se fundamenta no método tradicional de alfabetização, que valorizava os exercícios de coordenação motora como preparação para alfabetizar. Mesmo tendo mudado algumas práticas, uma vez que não pedem mais às crianças para fazerem exercícios de coordenação motora fina na “folhinha”, como percorrer o caminho tracejado ou traçar linhas, ainda relacionam a construção da escrita do nome com uma suposta dificuldade na coordenação motora, algumas marcas desta concepção ainda estão presentes nos discursos das professoras.

Na abordagem construtivista, a coordenação motora se desenvolve naturalmente, se a criança experiencia situações variadas de criação e exploração dos materiais e espaços, como modelar, desenhar, correr, escrever, brincar, se esconder, recortar, colar, comer sozinha e se vestir, entre outras situações cotidianas presentes na infância e na escola de Educação Infantil. Não há necessidade de realizar atividades para a coordenação motora se estas e outras situações fizerem parte da rotina das crianças, o que não se contrapõe a importância de observar e acompanhar o desenvolvimento de cada uma delas.

Ferreiro (2009) esclarece que os aspectos figurativos (entre eles está a coordenação motora) são importantes para o desenvolvimento da escrita, porém há aspectos construtivos que são ainda mais importantes para as produções escritas e precisam ser trazidos ao primeiro plano de análise.

As professoras das turmas de 5 anos propõem em menor quantidade as atividades com nome próprio. Dizem que as crianças já tem este saber, portanto se dedicam a ampliar seus conhecimentos. A única atividade proposta pela professora Alessandra é a de escrita do nome completo, ampliando os saberes sobre o nome.

Os nossos quando vem, já vem sabendo alguma coisa a gente pega as plaquinhas, alguns esquecem nas férias, a maioria da minha sala já sabia escrever o nome e alguns não, tem criança que ainda não sabe. Mas é com as plaquinhas mesmo que a gente escreve. Com bingo, letras móveis... (Professora Camila, 2º encontro formativo)

Há pesquisadores (ALENCAR, 2012; CARVALHO, 2011) e teóricos (FERREIRO, 2009, FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, BRANDÃO; ROSA, 2011) que reforçam a importância do nome próprio na alfabetização. A pesquisa aqui exposta revela que as professoras incorporaram às suas práticas, mas ainda há muito o que se apropriar para desenvolver propostas consistentes de leitura e escrita na Educação Infantil com os nomes próprios ou outros nomes significativos para as crianças.

Há uma variedade nos dados quantitativos (Apêndice F) que não se diferenciam entre as turmas de 4 e 5 anos, mas nas práticas de cada uma das professoras. Em relação às atividades com o alfabeto, por exemplo, a professora Giovana não realiza nenhuma atividade específica e a professora Cintia propõe uma atividade com a música “Suco Gelado”. As outras professoras realizam várias propostas, conforme pode-se observar no quadro 12.

As atividades com o alfabeto são bastante distintas do ensino tradicional, que apresentavam as letras uma de cada vez, com exercícios de contorno e de repetição (escrever várias vezes a mesma letra). Encontramos nos registros das professoras atividades que trabalham o alfabeto como um todo: bingo de letras, músicas com o alfabeto, pintar as letras do nome, montar o alfabeto com colagem, completar com as letras que faltam, diferenciar letras de números e atividades na informática.

Albuquerque e Leite (2011) versam sobre uma proposta pedagógica sobre as letras do alfabeto, que se componham com atividades lúdicas e que não precedem a alfabetização, mas ocorrem de forma concomitante. Conhecer as letras do alfabeto não se relaciona diretamente à consciência fonológica. No geral as crianças reconhecem melhor as letras à medida que

avançam nas hipóteses de escrita, mas há crianças que nomeiam as letras, ainda que não saibam como usá-las.

[...] o conhecimento das letras se não é um fator determinante no processo de apropriação da escrita, com certeza pode contribuir na medida em que os alunos, ao interagirem em diferentes situações de escrita e uso das letras, começam a perceber as propriedades do nosso sistema de escrita alfabético no que se refere ao uso das letras para representar a sequência sonora das palavras com as quais convivem. Essa contribuição, no entanto, parece estar relacionada às experiências dos sujeitos com a escrita, tanto na escola como fora dela [...] (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011, p. 97)

A professora Alessandra registra diariamente uma situação de aprendizagem com o alfabeto durante a organização da chamada e da rotina. Outras professoras podem ter esta prática e não registrá-la, mas vale destacar que este é um exemplo em que se aprende a língua na situação de uso, pois os nomes das letras tem um significado quando relacionadas ao seu nome ou o nome do colega na chamada, ou mesmo ao buscar referências para escrever a rotina na lousa.

A rotina e a chamada também são realizadas diariamente, por todas as professoras. Por vezes pela leitura de cartões ou cartazes, por vezes escritas na lousa, tornando os nomes e as atividades diárias, palavras estáveis. São palavras, que pela frequência de uso, são conhecidas das crianças, ficando também expostas na sala, o que as torna suporte para a escrita de outras palavras.

As atividades de escrita espontânea possibilitam que as crianças escrevam, mesmo antes de saber escrever convencionalmente, testando as hipóteses que formulam ao longo do processo de alfabetização. Utilizam diversas estratégias nessa construção, desde o apoio nas palavras estáveis, que já conhece, até a troca de saberes com o(s) colega(s).

Entre as professoras das turmas de 4 anos, como pode se observar no apêndice F, apenas a professora Cintia planeja atividades de escrita espontânea, como escritas de lista, trava-língua (texto de memória), jogo da forca, entre outras, acreditando que dar oportunidade aos alunos de escreverem e colocar suas hipóteses em jogo, favorece o processo de aquisição da leitura e da escrita. Ferreiro (2004, p. 73), destaca como uma das principais práticas de introdução à língua

escrita “poder escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros, em contextos onde as escritas são aceitas, analisadas e comparadas sem serem sancionadas.”.

Já nas turmas de 5 anos todas as professoras investem nas escritas espontâneas, propondo às crianças que escrevam, seja individualmente, em duplas produtivas ou coletivamente:

- Listas das frutas preferidas, de moradias e brincadeiras;
- Textos de memória na íntegra ou com lacunas de palavras e letras: trava-língua, parlenda;
- Cartazes;
- Jogo da forca;
- Nome da figura / palavras;
- Cartão de Dia dos Pais;
- Jogo com palavras na informática.

A professora Kelly registra relações que suas crianças estabelecem nestas atividades:

Percebi que a maioria já faz relações com o som e alguns já dizem as sílabas, exemplo: MAÇÃ – o MA é o M e o A, igual de MARCELO. Os demais percebem o som das vogais (o MA da MAÇÃ é o A). (Professora Kelly, caderno de registros, 18 a 22/08)

Este é um exemplo de correspondências fônicas que as crianças estabelecem, utilizando como apoio palavras estáveis. A observação da professora mostra como cada grupo de crianças está elaborando suas hipóteses de como se escreve.

A mesma professora destaca uma descoberta importante com sua turma. Descreve em seu registro reflexivo:

A atividade do suco gelado foi de completar com as letras, muitos ficaram confusos em se orientar na folha, sem saber onde colocar a letra. (Professora Kelly, caderno de registros, 04 a 08/08)

Na semana seguinte faz uma atividade de continuidade com a mesma música, mas montando palavras e não relata a mesma dificuldade.

Parece, muitas vezes, ser mais fácil completar apenas algumas letras que estão faltando, porém, se considerarmos as hipóteses que as crianças elaboram, antes de chegar a escrita convencional, entende-se que as crianças em processo de aquisição da escrita, ainda não tem elementos para fazer esta análise de cada letra da palavra. O desafio torna-se mais adequado quando a professora propõe que pensem na palavra como um todo, possibilitando que coloquem em jogo os saberes que estão construindo sobre a língua.

As atividades de sondagem²⁶ não foram destacadas no quadro 12, pois são atividades realizadas em períodos específicos do ano, ao longo de alguns dias, uma vez que as professoras chamam as crianças uma a uma, solicitando que escrevam uma lista de palavras específica, da forma que elas acham que deve ser escrito. As turmas de 5 anos realizaram sondagens no final do semestre. Não há apontamentos sobre a realização de sondagens nos planejamentos das professoras de 4 anos.

A Assistente Pedagógica fala sobre a sondagem de hipótese de escrita:

[...] a sondagem foi uma coisa que a gente falou ontem, estávamos falando esses dias de avaliação, de relatório, porque acho que muitas vezes (as professoras) ainda não veem a importância. (Assistente pedagógica, 1ª entrevista)

Segundo Oliveira (2014, p. 211) “[...] as crianças se beneficiam da interação com diferentes pares nas atividades de escrita: ora pode ser o parceiro mais experiente de um colega, ora pode inverter posições.”. Para organizar duplas produtivas é importante que o professor conheça bem as ideias que as crianças têm sobre a escrita. Considera-se, então, que pode não ser necessária uma sondagem sistematizada nas turmas de 4 anos, porém é importante saber o que sabem os alunos.

²⁶ São chamadas de sondagem as atividades realizadas para analisar as hipóteses de leitura e escrita das crianças. No contexto que trazem as professoras da pesquisa, são ditadas algumas palavras e solicitado individualmente que a criança escreva ao seu modo e leia passando o dedo onde está escrito o que lê, sendo possível observar em que fase da escrita cada criança da turma está.

Ao analisar as concepções e práticas de escrita das professoras nesta pesquisa, constata-se que elas estão se apropriando de ideias e propostas que consideram o potencial das crianças e valorizam o processo de aquisição da escrita, tendo em vista as hipóteses que constroem neste percurso.

As professoras não realizam mais exercícios repetitivos de percepção viso-motora, elas propõem às crianças situações mais significativas e lúdicas de escrita, por meio das músicas, parlendas e jogos, possibilitando tentativas de escrever, mesmo sem que saibam escrever convencionalmente. As contradições são evidenciadas quando as professoras ainda demonstram expectativa com um trabalho focado na coordenação motora, relacionando-a com a construção da escrita, nos moldes do ensino tradicional, além de trabalharem poucas situações de escrita espontânea com as crianças menores, de 4 anos.

Mesmo planejando atividades de escrita mais lúdicas e significativas, ainda não foi superada também, a dicotomia entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. A assistente pedagógica relata incômodo com esta concepção que perdura entre as professoras:

Outra coisa que me incomodou, isso de achar que tem que ser sério, que fundamental não brinca. Deveria, não é proibido, mas embora nenhuma aqui é de fundamental, elas acham isso, e isso me incomoda bastante, pode ser diferente, as pessoas é que não fazem, depende delas, não é. E não sei porque elas acham isso. (Assistente Pedagógica, 1ª entrevista)

Esta é uma perspectiva escolarizada de que o Ensino Fundamental é sério, não se brinca, partindo da premissa de que ou se brinca ou se alfabetiza. Agrava-se um tensionamento especialmente na Educação Infantil em que a proposta é trabalhar com a leitura e a escrita de forma lúdica, sem dicotomizar a alfabetização e a brincadeira. Para que as professoras qualifiquem ainda mais as situações de aprendizagem propostas às crianças, estas contradições podem ser discutidas nos momentos coletivos, destacando as tensões que se colocam entre os discursos e as práticas da escola.

Nesta mesma perspectiva de propor práticas significativas de escrita para as crianças pequenas, acreditando nos saberes que têm e em seu potencial de aprendizagem, será analisada com destaque a prática de **produção de textos**. Esta proposta se mostra como mais um desafio posto pelo construtivismo: produzir textos mesmo antes de se saber escrever convencionalmente. A proposta de produzir textos com as crianças pequenas rompe com a

metodologia do ensino tradicional, que considerava, na perspectiva de um ensino fragmentado, que se ensinava primeiro a escrita e a leitura, para só depois de superadas estas etapas, ter o aluno capacidade de produzir um texto. Costa (2013, p. 119), conclui em sua pesquisa que “[...] a presença da produção de textos em uma classe de cinco anos, quando as crianças ainda não têm o domínio do código escrito, é um avanço considerável, se tomarmos como referência as práticas decorrentes do uso dos métodos sintéticos de alfabetização”.

As crianças são capazes de produzir textos orais com destino escrito muito antes de aprender a ler e escrever convencionalmente, desde que tenham um escriba. Como afirmam Girão e Brandão (2011), estas práticas devem ser significativas, como a escrita de cartões de aniversário, bilhetes, livros de histórias ou como forma de expressão artística, tendo uma finalidade clara para a criança e um destinatário. Considerando esta prerrogativa, 4 (quatro) entre as 6 (seis) professoras pesquisadas realizaram de 2 a 4 propostas de produção de textos no 2º semestre de 2015, e 2 (duas) professoras, ambas das turmas de 4 anos, realizaram 1 (uma) proposta de produção de textos, conforme dados disponíveis no apêndice F.

A maior parte das propostas referem-se a reescritas de histórias. Muitas vezes, nos discursos orais e escritos das professoras, nomeiam como reconto, porém, há uma diferença entre os dois conceitos. Chama-se de reconto, quando é uma prática oral, a criança conta uma história que ouviu ou que já conhece, sem destino escrito. Quando a(s) criança(s) contam a história e um escriba registra, chama-se de reescrita, uma vez que deve haver uma preocupação com as marcas de linguagem.

Sendo assim, evitam-se as repetições e as marcas da linguagem oral, como: aí, daí, né, entre outras. A revisão dos textos mostra sua função, quando há a necessidade de escrever como ditam e revisar posteriormente para uma eventual publicação ou disponibilidade dos leitores. Essa prática não foi encontrada nos registros das professoras, mas teria um papel importante quando apontam a confecção de cartazes, cartões ou livros, que serão enviados ou expostos para a família.

Costa (2013) descreve em sua pesquisa que a maior parte das propostas de produção de textos não tinham finalidade, para que, nem para quem escrever. Apenas duas propostas desta pesquisa se mostraram com estas características, um texto que a professora chamou de descritivo, em que as crianças descreviam uma pessoa, objeto ou lugar e o outro foi um texto a partir de figura, em que contavam a história a partir da figura.

As outras propostas eram mais contextualizadas, pois se tratavam de reescritas de histórias, em que aprendiam com a própria leitura da história. Podiam ter explorado mais as versões de uma mesma história ou escrito livros de fábulas, contos de fadas, contos africanos, lendas, entre outros.

Nesta pesquisa, a professora Kelly propôs escritas sobre 2 (dois) passeios que fizeram, organizando cartazes com estes textos, que ficam expostos no corredor da escola para que os pais acompanhem o que as crianças fizeram, viram e acharam do passeio. A professora Camila realizou 4 propostas de produção de textos, no segundo semestre letivo, sendo aproximadamente 1 por mês. As propostas eram variadas: cartão do dia dos pais, reescrita coletiva, texto descritivo e escrita de receita. Os textos costumam ser socializados com a família ou expostos na escola. O texto descritivo, que é uma produção voltada a descrição de uma pessoa, objeto ou lugar, não tem aparente função social, bem como a descrição de imagem, como descreve a professora Alessandra:

Sentamos em roda em roda e observamos a figura exposta na lousa. Conversamos e cada um foi dizendo o que achava que estava acontecendo, o que via. Eu expliquei que anotava tudo o que eles dissessem. Demos um nome para a história e eu disse que eles eram os autores. (Professora Alessandra, caderno de registros, 20 a 24/10)

O texto descritivo e a narrativa baseada em figura não têm um contexto de produção que justifique a proposta, não costumamos escrever este texto em lugares senão na própria escola e não tem um interlocutor. A professora Kelly faz uma proposta mais condizente com a abordagem construtivista, ao registrar a receita de massinha caseira que fizeram na escola.

Essa semana fizemos a escrita coletiva da massinha caseira. Perguntei como poderíamos começar e o A. disse para escrever “Receita”, então fomos construindo a palavra e o restante da receita. Foram falando os ingredientes, porém não lembravam a quantidade. Por fim o V. disse: “Mistura tudo e colore”. (Professora Kelly, caderno de registros, 20/10/2014)

A escrita da receita tem uma função na sociedade, considerando que encontramos inclusive livros de receitas, e interlocutor, que pode ser a família ou a própria criança que recorre o texto para fazer a massinha em outro momento. O registro é tão significativo, que o

fato de não terem anotado as quantidades no momento em que realizaram a receita, dificultou a retomada posterior.

No geral, as professoras consideram a possibilidade de produzir textos com as crianças pequenas e propõem que contem histórias, utilizando estratégias diversificadas, que produzam textos de autoria com auxílio de um escriba, mesmo que coletivamente, que reescrevam histórias conhecidas, que escrevam convites, bilhetes, receitas, entre outras práticas que contribuam para a ampliação dos saberes sobre o discurso escrito.

O registro da professora Cintia ilustra o trabalho que realiza com os textos:

Contei a história “Festa no céu”, mas antes conversamos sobre o que é uma festa, o que é um convite, como apareceu no texto, para que serve (retomamos o da festa junina). Depois fui lendo algumas partes do livro e os desafiando a continuar a história e escrevendo na lousa. Comparamos a história do livro com a da sala e percebemos que histórias podem ter finais diferentes, conforme a imaginação. (Professora Cintia, caderno de registros, 29/09 a 03/10)

As crianças pequenas são capazes de analisar textos literários e dar sua opinião ou mesmo destacar aspectos da forma com que o autor utilizou para contar a história, para escrever de forma mais bonita, para ser engraçado ou provocar medo, por exemplo. Estas características observadas nos textos literários podem ser utilizadas pelo professor como estratégias na produção de textos coletivos da turma, contribuindo na qualidade de suas produções.

Quanto à revisão dos textos coletivos não há muitos registros. A assistente pedagógica relata na 2ª entrevista que solicitou durante o ano que as professoras fizessem produções escritas com as crianças. Descreve como a principal dificuldade, a estratégia de escrever na lousa, depois no cartaz e conseguir retomar com as crianças para as correções.

A revisão é uma prática de escritores competentes, uma vez que não se elabora um texto sem ler e reler, modificando o que for necessário antes de publicar, expor ou enviar ao destinatário. Realizar a revisão dos textos produzidos com as crianças pode ser um momento de grande aprendizado sobre os textos escritos, inclusive sobre como se escreve de forma diferente, textos de diferentes gêneros.

A pesquisa aponta que as professoras, principalmente das crianças de 5 anos, já têm realizado algumas propostas de produção de textos, mas cada professora tem encaminhado da sua forma, algumas realizam poucas reescritas, outras realizam muitas escritas e há ainda as que variam os gêneros. Oliveira (2014) esclarece que quando a criança dita um texto ao professor, produz um texto, uma vez que aciona conhecimentos referentes ao universo da escrita, buscando as palavras mais adequadas e expressões típicas daquele texto. No geral há pouco registro sobre a revisão dos textos produzidos, tornando-se importante discutir no grupo estratégias que favoreçam esta prática, bem como é necessário discutir sobre as propostas que as professoras têm planejado para que as crianças produzam textos significativos, que tenham função social.

Considerações Finais

A leitura e a escrita fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea. A alfabetização destaca-se como instrumento de poder, uma vez que possibilita o acesso das pessoas à cultura letrada, historicamente associada às classes dominantes. Considerando esta relação entre a cultura escrita e as relações sociais de poder, a escola pública tem a responsabilidade de democratizar o acesso de todas as pessoas a este conhecimento.

Mas que lugar tem a alfabetização na Educação Infantil? A Educação Infantil, dividida entre creche e pré-escola pela LDB (BRASIL, 1996), tem históricos diferenciados, que se refletem, até os dias de hoje, nas práticas pedagógicas das instituições. As pré-escolas, diferentemente das creches, não nasceram da necessidade das mães trabalhadoras, mas de uma opção das classes economicamente mais favorecidas, de iniciar os filhos na escolarização e prepará-los para o Ensino Fundamental. Atendendo a estas expectativas a escola de Educação Infantil, embasada no método tradicional de ensino da alfabetização, propõe atividades preparatórias com exercícios e treinos perceptivo-motores.

A partir da década de 1980, críticas ao método tradicional se fortalecem e há uma tendência na escola pública de Educação Infantil de que se abandone qualquer prática de

alfabetização, prevenindo uma antecipação da escolarização. Entre os extremos, defende-se nesta pesquisa, um caminho diferente do ensino tradicional, mas que não abandona as práticas de alfabetização. Conforme as pesquisas da abordagem construtivista, consideradas ao longo deste estudo, apontam-se caminhos para garantir o acesso das crianças à cultura escrita por meio de práticas de leitura e escrita significativas.

Com esta pesquisa pôde-se constatar que a rede de ensino do município de Santo André sofre influência desses contextos históricos que abrangem o tema da alfabetização com crianças pequenas e das políticas de educação descontinuadas de governos que se alternam na condução da gestão pública. Nesse cenário, situam-se os profissionais das escolas de Educação Infantil, que revelam não ter clareza a respeito das diretrizes da Secretaria de Educação para alfabetização na Educação Infantil.

As professoras da escola pesquisada declaram viver ainda conflitos e contradições acerca deste contexto histórico. Reforçam em suas falas as dúvidas que têm sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil e relatam vivenciar diferentes situações nas experiências que tiveram em escolas públicas e particulares, uma vez que se sentem pressionadas a alfabetizar na escola particular e tem receio de propor atividades de leitura e escrita às suas crianças de 4 e 5 anos da rede pública, sentindo-se confusas sobre o seu papel como professora neste nível de ensino, mesmo que acreditem na necessidade de oferecer as mesmas oportunidades aos alunos de classes sociais diferentes. Considerando que a cultura escrita é mais presente nas classes economicamente mais favorecidas, pode-se afirmar que é ainda mais importante que as crianças da escola pública tenham acesso a estes conhecimentos.

As dúvidas e inseguranças quanto a alfabetizar ou não na Educação Infantil da escola pública remetem a uma fragilidade no posicionamento da gestão pública a este respeito. Apesar de a rede municipal de Santo André ter organizado uma discussão coletiva, com representatividade das professoras da rede em 2008, construindo uma proposta curricular que destaca expectativas e orientações didáticas para o trabalho pedagógica com a leitura e a escrita, da creche ao 5º ano do Ensino Fundamental, mantendo uma continuidade educativa em cada ciclo, não são feitas referências a ele pelas professoras e, conseqüentemente, não o tomam como referência para suas práticas pedagógicas.

As coordenadoras de serviços educacionais, nas reuniões setoriais que realizam com as equipes gestoras das escolas, não abordaram a alfabetização na Educação Infantil como um

foco de discussão, mesmo sendo recorrente a solicitação das professoras em discutir o currículo da Educação Infantil. Como pesquisadora-coordenadora, os encontros formativos com as professoras pesquisadas foram essenciais, pois o acompanhamento da escola é feito de forma mais geral, tanto nos aspectos administrativos quanto pedagógicos, como no caso do PPP, em que são realizadas reuniões, formações, acompanhamento nas escolas e homologação, mas não são as coordenadoras que sistematizam o documento. Outras escolas dividem a atenção da coordenadora de serviços educacionais, além das demandas da própria Secretaria de Educação. Portanto, a oportunidade de coordenar os encontros formativos na escola permitiu uma aproximação mais estreita com os problemas na escola, como os dilemas enfrentados pelas professoras com relação as concepções e práticas que orientam a rede de ensino quanto a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Com a experiência proporcionada pela pesquisa, destaca-se como recomendação à gestão pública a possibilidade de se criar rotinas de trabalho para que o coordenador do setor de serviços da Secretaria de Educação tenha condições de ouvir cada vez mais a equipe gestora e os professores das escolas para saber sobre suas concepções e práticas, suas necessidades formativas, o que estão pensando e o que é pauta para discussão coletiva, considerando-as nas políticas públicas da gestão. É possível que os professores, ao manifestarem as dúvidas relacionadas às suas práticas, aprimorem seus estudos, reflitam e retornem para a prática com maior suporte teórico e concepções fortalecidas.

O modo como as formações têm sido oferecidas para os professores da rede de ensino do município tem acentuado a falta de clareza quanto às diretrizes da política pública educacional proposta para o currículo das escolas de Educação Infantil. A opção da gestão foi por formações fragmentadas, com temáticas diferentes para a Educação Infantil, o 1º ciclo do Ensino Fundamental e o 2º ciclo do Ensino Fundamental. As formações do Ensino Fundamental se remetiam especificamente para a alfabetização no 1º ciclo e a produção de textos e a matemática no 2º ciclo.

Observa-se que as escolhas feitas pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação, em parceria com as assessorias, a respeito das temáticas propostas para as formações não têm impactado os profissionais no sentido de mobilizá-los para um processo de reflexão coletiva em torno da questão da alfabetização no currículo da Educação Infantil. As temáticas das formações muito têm contribuído para reflexões acerca das culturas infantis, do brincar, dos tempos e espaços escolares, mas não tem inserido a discussão sobre a leitura e a escrita nesse

contexto, o qual trata do currículo da escola para as crianças pequenas. Esse contexto das formações promove um distanciamento entre as propostas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como reforça a dúvida das professoras sobre trabalhar ou não com a alfabetização nas turmas de 4 e 5 anos.

O Ministério da Educação está realizando uma consulta pública sobre a Base Comum Curricular Nacional, que irá orientar o trabalho pedagógico das professoras por todo o país. Será uma oportunidade para o município realizar a discussão curricular da Educação Infantil, em especial sobre a temática da leitura e da escrita. Abre, também, novos campos de pesquisa em relação aos impactos da Base Curricular Nacional sobre as políticas públicas de alfabetização no município.

A equipe gestora da escola, por sua vez, assume seu posicionamento, especialmente por meio das intervenções da assistente pedagógica, apoiando e questionando as práticas de leitura e escrita realizadas na escola. Em parceria com a diretora, ela coordena as RPS e outras paradas pedagógicas, bem como participa de algumas atividades com as professoras, lê o semanário, realiza devolutivas pedagógicas por escrito, organiza o processo de discussão e sistematização do PPP, sendo responsável pelos momentos de formação continuada da escola.

Neste estudo percebe-se que a assistente pedagógica considera que a escola pública é a oportunidade que muitas crianças em situações desfavorecidas têm de estar em contato com a cultura escrita, apostando no processo de alfabetização que se inicia na Educação Infantil. Investe em projetos coletivos junto às professoras que realizam leituras para as crianças e, em outro momento, destina livros para a biblioteca circulante, de forma que as famílias também acessem o acervo da escola. Realiza devolutivas sistemáticas, proporcionando momentos para que as professoras reflitam sobre situações de aprendizagem acerca da leitura e da escrita. A experiência desta assistente pedagógica na Educação Infantil e seu investimento na própria formação garantem às professoras desta escola um acompanhamento de seu trabalho pedagógico, porém somente uma política pública de rede pode ter uma abrangência mais ampla, garantindo que todas as crianças da Educação Infantil municipal tenham o direito à leitura e à escrita.

As professoras, por sua vez, têm incorporado práticas de leitura e escrita mais significativas para as crianças, realizando leituras diárias e projetos em que as crianças levam livros para ler em casa e socializam a leitura posteriormente com a turma. Algumas práticas de

leitura são mais propostas às turmas de 5 anos, como as atividades de leitura em que a criança procura ajustar o falado ao escrito, em textos que já conhece de memória, como músicas infantis e parlendas. As atividades de escrita mudaram bastante em relação ao ensino tradicional, uma vez que já não realizam mais treinos e exercícios perceptivo-motores. Propõem às crianças que escrevam o próprio nome, o nome dos colegas e realizam brincadeiras para que tenham contato com o alfabeto, como o bingo de letras e o uso da parlenda “Suco gelado”, não ensinando mais as letras uma a uma, depois sílabas e palavras, mas colocando os nomes e o próprio alfabeto em contextos de uso da língua. Poderia haver maior investimento nas escritas espontâneas, que oportunizam às crianças tentar escrever, testando suas hipóteses. A maior parte das professoras realiza produções de textos em que são escribas das crianças, que ditam as histórias e outros gêneros textuais, produzindo oralmente textos com destino escrito.

Apenas uma professora da turma de 4 anos realiza as propostas parecidas com as das turmas de 5 anos. As outras duas professoras realizam apenas atividades sobre o nome próprio e uma delas, sobre o alfabeto. Seria interessante pesquisar se esta é uma diferença comum entre as escolas e o que motiva suas práticas. As diferentes práticas podem estar relacionadas mais diretamente ao percurso individual de cada professora, sua experiência profissional e sua formação. Algumas concepções ainda remetem a concepções preparatórias, como a ênfase para a coordenação motora, em detrimento das reflexões sobre o sistema de escrita, porém as professoras estão num percurso de construção de conhecimento também, se distanciando de práticas que fizeram parte de sua própria trajetória escolar e buscando práticas mais significativas.

A ludicidade na alfabetização é outro conceito que se mostra contraditório, as professoras dizem investir em propostas lúdicas de leitura e escrita, mas há uma dificuldade em perceber que a própria alfabetização é lúdica. Além das atividades propostas envolverem o universo infantil, com suas músicas, parlendas, receitas e brincadeiras, as histórias e a própria descoberta da escrita são lúdicas em si. O que distanciava a leitura e a escrita de sua dimensão lúdica e da valorização das culturas infantis no ensino tradicional era a escolarização da pré-escola, com atividades repetitivas e sem significado. Uma questão colocada pelas professoras e que não contribui para avançar nesta proposta de uma alfabetização que valorize a ludicidade e o universo infantil, é que as formações que realizam têm como foco o Ensino Fundamental, tendo que adaptar as situações de aprendizagem para as crianças pequenas.

Por fim, destaca-se a importância da formação continuada nas escolas e na rede como um todo. Por ser uma Cidade Educadora, o município assume um compromisso com a Educação como um todo, sendo fundamental cuidar da qualidade das experiências que as crianças vivenciam na Educação Infantil. Evidencia-se a importância de uma formação relacionada com a práxis pedagógica, que se aproxime das expectativas das professoras e amplie os olhares, uma formação dialógica, que considere o diálogo como a base para a consciência crítica. No caso desta pesquisa, podemos fazer uma leitura freiriana de que não se deixam antigas práticas, que se conhece e tem segurança, como as do ensino tradicional, sem se conhecer outras possibilidades, que se mostrem com maior potencial educativo. É necessário estabelecer um diálogo entre a rede, as escolas e as professoras para que estas sintam-se mais seguras em relação a alfabetização na Educação Infantil, qualificando as práticas propostas às crianças de 4 e 5 anos, na garantia pelo direito das crianças ao acesso à cultura escrita.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tania Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ALENCAR, Cláudia Maria Barbosa de. **Da imagem ao símbolo: a escrita do nome próprio por crianças de três anos**. Dissertação (Mestrado). 2012. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012. 234 f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062012-160819/pt-br.php>> Acesso em: 20 ago. 2014.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. 2011. 235 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/beatrizgraciale_mestrado.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2014.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Marcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. vol.37, n. 1, p. 35-51, São Paulo, jan/abr. 2011.

BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. **Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve?**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934511&fd=y>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-46.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Projeto Mala de leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009 b. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/le.is/L9394.htm>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 16 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 16 jul. 2008 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatória a matrícula das crianças com 4 anos na Educação Infantil. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009 a.**, Câmara De Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 17 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 maio 2014.

BRASÍLIA. **Marco de Referencia da Educação Popular para as políticas públicas**. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília, DF, 2014.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação Infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. 298 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13381>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CAMPOS, Camila Torricelli de. **O processo de apropriação do desenho à escrita**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2011. Disponível em: <http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/18/TDE-2011-05-06T140405Z-3678/Retido/3586.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CARVALHO, Maria Alice de Sousa. **Escrita, repetição e elaboração**. Tese (Doutorado). 86 f. 2011. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Maria_Alice_de_Sousa_Carvalho.pdf?1335451759>. Acesso em: 20 ago. 2014.

COSTA, Monica Cristina Medici da. **Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil**. 2013. 315 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília. 2013.

Disponível em: < <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/106626?show=full>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOMINICI, Isabela Costa. **A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9LURJ5>> Acesso em: 20 maio 2015.

DRUZIAN, Ângela. **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica**. 2012. 288 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: < http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90112/druzian_a_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2014.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Tradução de Sara Cunha Lima; Marisa do Nascimento Paro. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda de Cunha Lopes, retradução e cotejo de textos por Sandra Trabucco Valenzuela. 12. ed. Porto Alegre: Cortez, 2004.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução: Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam e Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emília; TERUGGI, Lilia. A diversidade de línguas e escritas: um desafio pedagógico para a alfabetização inicial. In: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Professora SIM tia NÃO: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lolio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GRUPEIFORP. **Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores**. Disponível em: <<https://grupeiforp.wordpress.com/>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra: uma experiência de lectoescritura com mujeres de mixquic**. Argentina/México: Instituto de La UNESCO, 2004.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Caderno de pesquisa** (52). São Paulo: UNICAMP, 1985.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out/ 2006.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. Denise; NASCIMENTO, Aricélia. Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

_____. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Sociedade, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. revista e ampliada. 5ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação Infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4673/arquivo5740_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?**. Tese (Doutorado). 2014. Universidade Federal da Paraíba, Pós-Graduação em Educação. 2014. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4779/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MAFRA, Jason. Paulo Freire e o mestrado profissional. In: SANTOS, E., MAFRA, J.F., ROMÃO, E. (Org.). **Universidade popular**: teorias, práticas e perspectivas. Brasília: Liber livro, 2013.

MASSAGARDI, Fernanda Maria Macahiba. **Percursos da literatura na educação**: ensinar contando histórias. 2014. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000927323>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27. Abr. 04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2015.

NASCIMENTO, Alda Nazaré Santos do. **O processo de letramento na educação infantil**: ensino desenvolvimental. 2014. Dissertação (Mestrado). 126 f. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1917>. Acesso em: 20 maio 2015.

NOVA ESCOLA. Cisão: alfabetização e letramento. **Série Grandes diálogos**. Entrevista em vídeo de Telma Weisz com Emília Ferreiro. Parte 5. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/emilia-ferreiro-cisao-alfabetizacao-letramento-745163.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

NOVA ESCOLA. Leitura e escrita na Educação Infantil. **Série Grandes diálogos**. Entrevista em vídeo Telma Weisz entrevista Emília Ferreiro. Parte 2. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/emilia-ferreiro-criancas-podem-aprender-educacao-infantil-leitura-escrita-744628.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.) **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011.

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia. **Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil.** 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Franca: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98514/sampaio_fgg_me_fran.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 jul. 2015.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. **Democratização do Ensino: a busca necessária.** Santo André/SECE: 1992, p. 4-11.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação profissional. **Estação Gente: Educação Inclusiva.** Caderno de formação. v.1 Santo André/SEFP: 1999. p. 33-43.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação profissional. **Estação Gente: Educação Inclusiva.** Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional. Santo André/SEFP: 2000. p. 10-13.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformação nos tempos e espaços escolares.** Santo André/SEFP: 2008.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo. **Anuário de Santo André 2014.** Ano Base 2013. Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos/DISE. Santo André: 2014. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/images/docs-portal/Anu%C3%A1rio_de_Santo_Andr%C3%A9_2014.pdf> Acesso: 22 maio 2015

SCARPA, Regina Lúcia Poppa. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis.** 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20102014-115756/pt-br.php>> Acesso em: 22 Abr 2015.

SILVA, Greice Ferreira da. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil.** 2013. Tese (Doutorado). 315 f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_gf_do_mar.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: "é uma história escorridinha".** Tese (Doutorado). 237 f. 2012. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000902539>>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. vol. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TROVA, A. G.; BIOTO-CAVALCANTI, P. O. O primeiro ano da docência na Educação Infantil: seus desafios. In: VERCELLI, L. de C.A.; STANGHERLIM, R. **Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

VILHENA, Renata de Almeida Torres. **Literatura na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e a Formação da Criança Pequena**. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho. 2014. Disponível em:<<http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/568/1/Renata%20de%20Almeida%20Torres%20Vilhena%20parcial.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**. Organizadores Michael Cole (et al.); Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Apêndice A – Autorização para a pesquisa



Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Ao Sr. Secretário de Educação Gilmar Silvério

Solicito a autorização para a pesquisa LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTO ANDRÉ-SP, realizada pela professora Carolina Mariane Miguel, RG: 23331459-3 sob a orientação da professora doutora Roberta Stangherlim RG: 20061754-0.

Esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as concepções e práticas de leitura e escrita de professoras da Educação Infantil, por meio de análise documental de planejamentos escolares, realização de rodas de conversa e entrevistas gravadas em áudio/vídeo com professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos e com a equipe gestora da EMEIEF Monsenhor João do Rêgo Cavalcanti.

De cunho qualitativo, a pesquisa-intervenção tem por princípio a ação-reflexão-ação, ou seja, partir das práticas escolares, problematizá-las para sistematizar o conhecimento para retornar a elas de modo a aprimorar o trabalho pedagógico. Além disso, pretende-se com o estudo contribuir para a elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil, mais especificamente no campo da alfabetização, sem escolarizá-la.

Esclareço que a unidade escolar e os participantes da pesquisa não serão identificados. Proponho-me a partilhar os dados da pesquisa com a escola e a rede, bem como disponibilizar uma cópia da dissertação para o acervo da Secretaria de Educação.

Santo André, ____ de _____ de 2014.

Carolina Mariane Miguel

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Relativo à Pesquisa



Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Termo de Consentimento livre e esclarecido relativo à pesquisa

Por meio desta estou sendo convidado a participar da pesquisa LEITURA E ESCRITA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTO ANDRÉ, realizada pela professora Carolina Mariane Miguel, RG: 23331459-3 sob a orientação da professora Doutora Roberta Stangherlim RG: 20061754-0. Nesta pesquisa, pretende-se investigar as práticas de leitura e escrita que são propostas aos alunos de 4 e 5 anos, através dos planejamentos, rodas de conversa e entrevistas gravadas em áudio/vídeo com professores e equipes gestoras, realizando uma proposta de intervenção.

O tema pesquisado é de relevância tanto para as escolas, como para elaboração de políticas públicas, podendo auxiliar os professores nas propostas de planejamento para seus alunos, qualificando as práticas de alfabetização da Educação Infantil.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, mantendo minha identidade em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimento adicional, a pesquisadora Carolina Mariane Miguel poderá ser contatada pelo telefone celular de número. (11) 98281-9892.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Santo André, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) entrevistado

Assinatura da pesquisadora

Apêndice C – Questionário



Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Linha de pesquisa e de intervenção em Gestão Educacional(LIPIGES)

Mestranda: Carolina Mariane Miguel

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Stangherlim

QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA: LEITURA E ESCRITA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTO ANDRÉ-SP

Data: ____/____/____

NOME: _____

Contato: email: _____ idade: _____

1. Há quanto tempo está na rede municipal de Santo André?

2. Há quanto tempo trabalha com a Educação Infantil?

3. Participa de formação na rede? Qual?

4. Realizou alguma formação que considera importante para sua prática como alfabetizadora? Qual?

5. Trabalha ou já trabalhou em outra rede? Com que faixa etária?

6. Qual sua formação superior? Em que ano e em que instituição concluiu o curso?

7. Realizou curso de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado? Qual? Em que ano e instituição concluiu o curso?

8. Qual sua relação com a leitura? Tem o hábito de ler? Se a resposta for afirmativa, qual livro está lendo atualmente?

9. Quais são suas principais atividades culturais ou de lazer? Com qual frequência elas estão presentes no seu cotidiano?

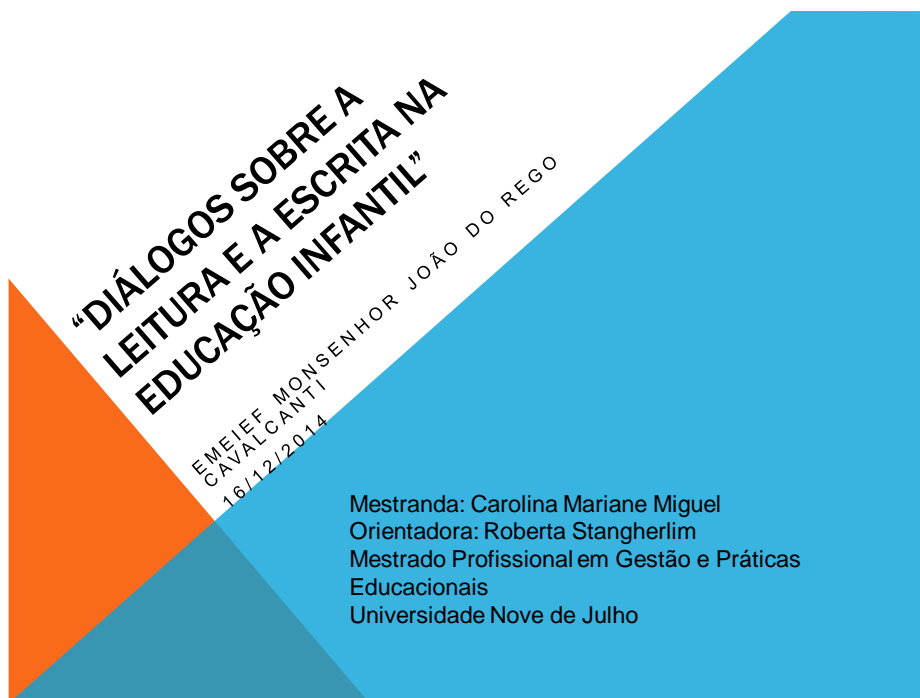
10. Como vê a questão da alfabetização na Educação Infantil?

Apendice D – Revisão Bibliográfica

Apresentação das teses e dissertações consideradas pertinentes ao objeto dessa dissertação – realizadas no Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT).

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
Referencial teórico	Títulos das teses/dissertações	Autor(a)
Construtivismo	O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis	Regina Lúcia Poppa Scarpa
	Percursos da literatura na educação: ensinar contando histórias	Fernanda Maria Macahiba Massagardi
	Literatura na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e a Formação da Criança Pequena	Renata de Almeida Torres Vilhena
	Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil	Fabiana Granado Garcia Sampaio
	Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica.	Ângela Druzian
	Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral
	Educação Infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino	Amara Rodrigues de Lima
Histórico cultural	Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares	Beatriz Gracioli Andrade
	Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve?	Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco
	A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos.	Isabela Costa Dominici
	Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil.	Monica Cristina Medici da Costa
	O processo de apropriação do desenho à escrita.	Camila Torricelli de Campos
	O processo de letramento na educação infantil: ensino desenvolvimental.	Alda Nazaré Santos do Nascimento
	O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil	Greice Ferreira Da Silva
Psicanálise	Da imagem ao símbolo: a escrita do nome próprio por crianças de três anos	Claudia Maria Barbosa de Alencar
	Escrita, repetição e elaboração	Maria Alice de S. Carvalho
Culturas Infantis	A infância resiste à pré-escola?	Lenilda C. de Macêdo
	Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis : "é uma história escorridinha"	Marta Regina Paulo da Silva

Apêndice E – Apresentação de slides do último encontro formativo com as professoras



A pesquisa traz respostas provisórias.

O objetivo é empoderar o grupo para refletir sobre a própria prática.

Eu saio de cena, mas o grupo continua onde estiver a ter atitude investigativa, construindo conhecimento.

Apresento aqui a sistematização dos dados: o que observei e caminhos de início de análise, além de sugestões de fundamentação teórica e de práticas.



DIÁLOGOS SOBRE OS ENCONTROS ANTERIORES...

OBJETIVOS

1º encontro

- Traçar o perfil das professoras: formação, experiência profissional, preferências de leituras e atividades culturais, começo de conversa sobre Educação Infantil e alfabetização.
- Apresentar a proposta da pesquisa-intervenção, considerando a possibilidade de participação nos encontros de reflexão sobre as concepções e práticas pedagógicas.



SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Idade	De 20 a 30 anos		De 30 a 40 anos		De 40 a 50 anos	
Professores	5		0		1	
Tempo de rede	Até 1 ano	De 1 a 2 anos	De 2 a 3 anos	De 3 a 4 anos		
Professores	0	4	1	1		
Tempo de trabalho com Educação Infantil	Até 1 anos	De 1 a 3 anos	De 3 a 6 anos	Mais de 6 anos		
Professores	0	2	2	2		
Formação Superior	Pedagogia		Pedagogia em curso		Psicologia	
Professores	5		1		1	
Pós-graduação	Educação Especial	Psicopedagogia		Direito Educacional		
Professores	1 - em curso	2		1		



Participação de formações na rede:

- 3 professoras apontaram NÃO;
- 1 professora apontou as formações em RPS;
- 1 professora "Quem ama Abraça" – formação em parceria com a Secretaria da Mulher;
- 1 professora PNAIC.

Formações realizadas que considera importantes para prática alfabetizadora:

- 1 PROFA;
- 1 SIM (sem especificações);
- 1 PNAIC;
- 1 Curso de alfabetização;
- 2 NÃO.

Trabalha ou trabalhou em outra rede:

- 2 Escola particular;
- 2 São Caetano do Sul;
- 1 São Paulo (Ensino Fundamental);
- 1 Estágio em São Caetano do Sul (Ensino Fundamental).

Outros apontamentos:

- As leituras realizadas em momentos livres são na área da educação.
- Atividades de cultura e lazer em sua maioria cinema, viagens, parque e barzinho.
- Sobre a alfabetização, em geral colocam que o processo de alfabetização se inicia na Educação Infantil, porém deve ser lúdico.

2º ENCONTRO

- ❑ **Identificar e refletir sobre as concepções a respeito dos seguintes temas: criança, professor, escola, alfabetização.**



3º ENCONTRO

- ☐ **Levantar as práticas propostas às crianças de 4 e 5 anos , que promovem a alfabetização com o propósito de sistemar o que realizaram durante o ano.**

Qual a frequência destas atividades e quanto tempo dedicam a elas.

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA	PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura diária feita pelo professor ✓ Reescrita coletiva de histórias ✓ História muda ✓ Ler com a família e recontar (4 ou 5 recontam) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto de leitura: leitura feita pela AP no telão, leitura feita pelas prof a cada 15 dias na sala ✓ Biblioteca – ler com a criança e desenhar ✓ Leitura diária feita pelo professors ✓ Ler com a família e recontar (4 ou 5 recontam) ✓ Tirar o nome da roda – “Se eu fosse um peixinho”, “batata quente” ✓ Ditado de letras que formam palavras, depois descobrem o que está escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrita de músicas ✓ Alfabeto – musica, bingo ✓ Alfabeto móvel ✓ Escrita da rotina ou colagem das plaquinhas ✓ Forca ✓ Digitar no computador 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Biblioteca – ler com a criança e escrever como foi ✓ Reescrita coletiva de histórias ✓ Contação da história muda ✓ Ler com a família e recontar (4 ou 5 recontam) ✓ Escrita coletiva de passeio ✓ Reescrita coletiva de histórias

O QUE FICOU ????

- **A contação de histórias, a inferência.**
- **Foi acomodando coisas que já sabia.**
- **Complementou o que vinham vendo sobre o trabalho com leitura e escrita com a Educação Infantil**
- **Eles (crianças) curtem aprender a ler e escrever.**
- **Continuo cheia de interrogações.**
- **Trouxe algumas reflexões.**
- **Vontade de estudar mais.**

VÍDEO ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emília Ferreiro e Telma Weisz– Nova Escola

Alfabetização na Educação Infantil

<https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4>

Cisão – alfabetização e letramento

<https://www.youtube.com/watch?v=WF5S9Ic4nmY>



PRESSUPOSTOS:

- Ouvir as crianças, investir em sua participação no planejamento.
- Valorizar a heterogeneidade. Não homogeneizar.
- Conhecer o repertório das crianças de acesso à cultura que o meio em que vive para considerar e ampliar.
- A criança produz cultura.
- Não há dicotomia entre o brincar, a ludicidade e a alfabetização. Alfabetizar pode ser lúdico, depende da forma como fazemos.
- Considerar que as histórias, músicas, receitas, brincadeiras, entre outras estratégias usadas na alfabetização numa perspectiva construtivista, tem um potencial lúdico em si.
- Contextualizar sempre, buscando função social. Evitar didatizar e escolarizar com atividades repetitivas e descontextualizadas.
- Criar metodologias que tornem os processos de aprendizagem significativos.
- Apostar no trabalho coletivo do professor para trocar experiências.
- Entender a alfabetização como um processo de aquisição da leitura e da escrita, portanto, mesmo que a criança não se alfabetize na Educação Infantil, muitos saberes são construídos a respeito de como se escreve e como se lê.
- Ter intencionalidade pedagógica.



ATIVIDADE X BOA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

- ❑ Pensar em boas situações de aprendizagem nos traz um contexto mais propício à educação infantil, afinal atividade nos remete a exercícios para desenvolver em aproximadamente 50 minutos de aula.
- ❑ As crianças pequenas normalmente não têm este tempo de concentração, nem aprendem mais com atividades em folha e sentados.
- ❑ Mudando a perspectiva para boa situação de aprendizagem, muitas brincadeiras e situações contextualizadas podem durar menos de 5 minutos e fazer a turma refletir sobre o sistema de escrita. Ou durar 1 hora, começar num dia e terminar em outro e ter o dinamismo que a Educação Infantil exige.
- ❑ Essas práticas trazem outras estratégias, que envolvem concepções diferentes do ensino que vem sendo difundido historicamente nas escolas.



<http://www.labrimp.fe.usp.br/?action=default>

Dicas de brinquedoteca, brincadeiras, brinquedos, divulgação de cursos e eventos. Site da USP

<http://avisala.org.br/>

Instituto Avisa lá – cursos, reportagens, entrevistas,...

<http://paraalmdocuidar-educacaoinfantil.blogspot.com.br/>

Blog de uma creche e uma EMEI de São Paulo, com temática relacionada à Educação Infantil

“Tarja Branca: a revolução que faltava” – documentário

<https://www.youtube.com/watch?v=dadvMzBqIdI>



- ❑ Convite para qualificação e defesa. Enviarei por e-mail as datas e horários.
- ❑ Terão cópias da dissertação na Secretaria de Educação e na Uninove (on line).

Avaliação dos encontros e da participação na pesquisa:

Que bom...
que pudemos ampliar
os conhecimentos sobre
o assunto.

Que pena...
que não foi no início do
ano. Muito rápido.

Que tal...
trazer mais sugestões
práticas. Socializar boas
práticas.

OBRIGADA!

Carolina
17/12/2014



Carolina Mariane Miguel

carolimmiguel@terra.com.br

Apêndice F - Sistematização das práticas de leitura e escrita presentes nos planejamentos das professoras das turmas de 4 e 5 anos da EMEIEF Ruth Rocha

Dados retirados dos semanários (planejamentos diários das professoras) das turmas de 4 e 5 anos.

Professora Giovana – 4 anos – 2º ciclo inicial A – período da manhã

Eixo	Tipo de atividade	Atividade	Frequência / regularidade
Oralidade		Roda de Conversa	Diária
Leitura	LEITURA LITERÁRIA	Leitura	Diária
		Cantinho da Leitura / Leitura livre	6 no semestre: 01/09; 10/09; 18/09; 02/10; 12/11; 26/11
	ATIVIDADE DE LEITURA	Rotina	Diária
	PROJETO DE LEITURA	Projeto de leitura	Aproximadamente 1 X por semana (sem regularidade)
Escrita	ESCRITA DE NOMES	Escrita dos nomes	4 no semestre: 23/07; 30/07; 12/08; 11/11
		Informática – Word	3 no semestre: 28/007; 11/08; 24/11
		Colagem com as letras do nome	20/08
Produção de textos		Reescrita - “A casa sonolenta”	17/11

Professora Marcia – 4 anos – 2º ciclo inicial B – período da manhã

Eixo	Tipo de atividade	Atividade	Frequência / regularidade
Oralidade		Roda de conversa	16/07; 04/09; 09/09; 22/09;: 27/09; 14/10; 23/10
		Interpretação oral da história lida	24/07; 28/07; 01/09
		Reconto da história (sem registro escrito)	06/11
Leitura	LEITURA LITERÁRIA	Leitura	Diária (de 2ª a 5ª feira)
	ATIVIDADES DE LEITURA	Leitura da música acompanhando a letra	23/07; 04/11
		Montagem da rotina na lousa	29/10
Escrita	ESCRITA DE NOMES	Nome – letra inicial (modelagem com massinha)	17/07
		Coordenação motora (recorte)	22/07

		Escrita do nome (com lápis e papel, com letras móveis ou colagem)	22/07; 29/07; 13/08; 15/08; 18/08; 28/10	
		Escrita do nome do colega	13/08	
		Escrita do nome no word	11/08; 25/08	
	ALFABETO		Atividades com alfabeto: Escrita do alfabeto (ditado), música, colagem de figuras (alfabeto ilustrado), na informática (word).	7 no semestre 12/08; 05/08; 19 e 20/08; 25/08; 01/09; 15/09.
			Música do alfabeto	3 no semestre 22/10; 05/11; 14/11
			Ditado com letras móveis	05/11
			Quantas letras tem meu nome	11/11
OUTRAS ESCRITAS	Rotina na lousa	24/09		
Produção de textos		Reescrita da história	14/08	

Professora Cíntia – 4 anos – 2º ciclo inicial C – período da tarde

Eixo	Tipo de atividade	Atividade	Frequência / regularidade
Oralidade		Roda de parlenda: “A foca”	16/07
		Roda de conversa	2 x na semana
Leitura	LEITURA LITERÁRIA	Hora da história	Diário
		Cantos de leitura	Diário
		Poesia sobre os cuidados com a água (leitura compartilhada)	06/08
	ATIVIDADE DE LEITURA	Chamada	Diária
		Atividade da foca – leitura de ajuste	2 no semestre 16/07 e 18/07
	PROJETO DE LEITURA	Projeto de leitura	Semanal
Escrita	ALFABETO	Suco gelado – letras do alfabeto	22/07
	ESCRITA DE NOMES	Nome do pai	05/08
		Montar nome e nome do colega com alfabeto móvel	09/09
		Escrita do nome com a placa	16/09
		Escrita do nome no word	16/09
	OUTRAS ESCRITAS	Trava-língua	20/08
		Lista de frutas preferidas	18/08
		Palavras com o mesmo som	20/08
		Cartaz sobre a melancia	26/08
		Forca	08/09, 30/10, 06/11
	Produção de textos		Reconto da história (com destino escrito)

Professora Kelly – 5 anos – 2º ciclo final A – período da manhã

Eixo	Tipo de atividade	Atividade	Frequência / regularidade
Oralidade		Roda de conversa	2 x por semana
		Reconto da história (sem registro escrito)	01/09
	LEITURA LITERÁRIA	Leitura literária	Diária
Leitura	ATIVIDADES DE LEITURA	Leitura da parlenda / leitura de ajuste	3 no semestre 28/07; 07/08; 15/09
		Pintar o nome	28/07
		Ordenar as frases da parlenda	11/08
		Que palavra formou? (ditado de letras)	02/09
		Bingo de nomes	23/07; 18/08;
	PROJETO DE LEITURA	Projeto de Leitura – biblioteca circulante	1 x por semana
Escrita	ALFABETO	Trilha do alfabeto	30/07; 13/08
		Bingo de letras	3 no semestre 30/07; 01/09; 04/09
	ESCRITA DE NOMES	-----	-----
	OUTRAS ESCRITAS	Listas (moradias / brincadeiras)	22/07; 23/09
		Completar a parlenda com lacuna de letras ou palavras	04/08; 11/08
		Jogo da Força	16/07
		Auto ditado (escrever o nome da figura em duplas) e revisão	4 no semestre 20/08; 25/08; 32/10; 29/10
		Escrita coletiva de parlenda	01/09
Produção de textos		Produção coletiva (passeio / receita)	01/10; 20/10

Professora Camila – 5 anos – 2º ciclo final B – período da manhã

Eixo	Tipo de atividade	Atividade	Frequência / regularidade
Oralidade		Roda de leitura (algumas tem temas planejados)	2 x por semana
		Reconto de história (ao trazer o livro da biblioteca circulante)	Semanal
		Interpretação da história	21/10
Leitura	LEITURA LITERÁRIA	Leitura diária	Diária
	ATIVIDADES DE LEITURA	Leitura de ajuste	30/07
		Texto fatiado (montagem do texto)	12/08
		Chamada (identificar os nomes)	Diária

		Identificar palavras ou letras iguais	18/08; 05/09
		Auto ditado (Que palavra forma?)	21/08
		Encontrar palavras nos textos de memória	24/09
		Rótulos	22/10
	PROJETOS DE LEITURA	Biblioteca circulante (projeto de leitura)	Semanal
		História – Projeto de Leitura	Semanal
Escrita	ALFABETO	Alfabeto com letras móveis	16/07
		Alfabeto	9 no semestre 22/07; 25/07; 28/07; 31/07; 12/08; 15/08; 12/09; 18/09; 23/10
		Alfabeto no Word	30/09
	ESCRITA DE NOMES	Escrita do nome no Word	12/08
		Escrita do nome	02/10
	OUTRAS ESCRITAS	Jogo da força	22/07
		Jogos com palavras na informática	23/09; 18/11
		Escrita de texto de memória	28/08
		Sondagem	17 e 18/09; 22/09; 30/10; 03/11 a 07/11; 10/11
		Escrita coletiva de palavras	17/11
	Produção de textos		Escrita do cartão de Dia dos Pais
Reescrita coletiva			20/08
Texto descritivo			15/09
Escrita de receita			20/10

Professora Alessandra – 5 anos – 2º ciclo final C – período da manhã

Eixo	Tipo de atividade	Atividade	Frequência / regularidade
Oralidade		Roda de conversa	Diária
		Parlenda (destaca o foco na oralidade)	23/07
Leitura	LEITURA LITERÁRIA	Leitura de histórias	Diária
	ATIVIDADE DE LEITURA	Chamada – com as placas de nomes	Diária
		Leitura de ajuste (parlenda / música/ receita / listas para ler e com banco de palavras para consulta)	7 no semestre 25/07; 29/07; 11/08; 08/09; 23/09; 22/10; 11/11

		Montar a música, organizando as frases ou palavras, montar a rotina	5 no semestre 08/08; 13/08; 08/09; 17/09; 29/10
		Ligar o nome ao desenho	12/08
		Pintar o nome do desenho	03/09
		Identificar e circular palavras na lista	23/09
		Rótulos: letra inicial e final	24/11
	PROJETO DE LEITURA	Projeto leitura	1 x por semana
Escrita	ALFABETO	Alfabeto	Diária
		Bingo de letras	3 no semestre 24/07; 28/07; 29/07
		Pinte as letras que você sabe o nome	04/09
		Diferenciar letras e números (ditado - separar nas colunas / informática)	5 no semestre 09/09; 23/10; 24/10; 27/10; 19/11
		Construção e colagem do alfabeto em duplas	10/09
		Completar o alfabeto com as letras que faltam	15/09
		Alfabeto móvel / montar o alfabeto	3 no semestre 17/09; 18/09; 24/10
	ESCRITA DE NOMES	Nome completo	23/10
	OUTRAS ESCRITAS	Palavras secretas (pensando a escrita em duplas) / jogo das palavras	25/09; 06/11
		Sondagem de hipótese de escrita	27/10 a 04/11
		Listas: animais / personagens da história / material escolar	4 no semestre 17/07; 25/08; 27/08; 16/09;
		Escrita de palavras com ou sem letras móveis	12/08; 13/11
		Escrita individual da rotina / complete a rotina	3 no semestre 15/08; 27/10; 04/11
	Escrita em dupla da música	03/09;	
Produção de textos		Escrita de texto coletivo a partir de uma figura	21/10
		Reescrita da história	05/11

Anexo A – Quadros de Metas e Ações dos professores retirado do Projeto Político Pedagógico da escola.

Metas	Ações Propostas/Projetos	Responsáveis	Prazos
Qualificar a Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Boas situações de aprendizagem, vivências\ brincar e acesso aos conhecimentos (científicos, artísticos, culturais, etc) que a sociedade produziu (direitos) - Atividades permanentes diárias: rotina, leitura, música, corpo e movimento, brincadeiras, jogos - Atividades permanentes - semanal: Todas as linguagens e áreas do conhecimento: arte, ciências naturais e sociais - Projetos - Atividades coletivas, integrando salas, ciclos e modalidades (aprender com o parceiro experiente) 	Professores com acompanhamento da AP	Ao longo do ano
Qualificar o Ensino Fundamental (Alfabetização, conhecimentos matemáticos e vivências de boas situações de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento: Ciências Naturais, Ciências Sociais, Música e Arte)	<p>Avançar na hipótese da escrita, dominando os eixos da Língua Portuguesa (apropriação do sistema de escrita, leitura e compreensão e valorização da cultura escrita), utilização de jogos e materiais PNAIC \ Trilhas, e atividades diversificadas, produção de pequenos textos, reescrita, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar conhecimentos matemáticos em todos os eixos (números e operações, geometria, medidas e grandezas e tratamento de informação) - Acesso aos conhecimentos (científicos, artísticos, culturais, etc) que a sociedade produziu (direitos) - Agrupamentos por hipóteses da escrita. 	Professoras, Professora PNAIC, AP e famílias	Ao longo do ano

Anexo B - Dados de atendimento da Secretaria de Educação

DADOS DE ATENDIMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MAIO DE 2015

Disponibilizados via e-mail nos dias 15 e 16/07/2015

1 - Quantos professores temos hoje na rede?

Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental = 2.129 (+ 61 em processo admissional)

Professor de Educação Física = 127 (+ 2 em processo admissional)

Professor de Educação Fundamental II = 133

2 - Quantos são substitutos?

Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental = 89 (desses 37 em processo admissional)

Professor de Educação Física = 0

Professor de Educação Fundamental II = 4

3 - Quais e quantos profissionais chamamos do concurso desde 2013?

Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental = 1.156 Convocados / 780 efetivados.

Professor de Educação Física = 272 convocados / 127 efetivados

Professor de Educação Fundamental II = 279 convocados / 133 efetivados

Mapa de Movimento

Número de atendimento por Unidade Escolar

Maio de 2015

EMEIE F	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL			E.J.A			TOTAL DA UNIDADE ESCOLAR		
	Total de Alunos	Total de Classes	CADE	Total de Alunos	Total de Classes	CADE	Total de Alunos	Total de Classes	CADE	Total de Alunos	Total de Classes	CADE
TOTAL	8255	342	114	18151	710	504	2214	105	120	28620	1157	738

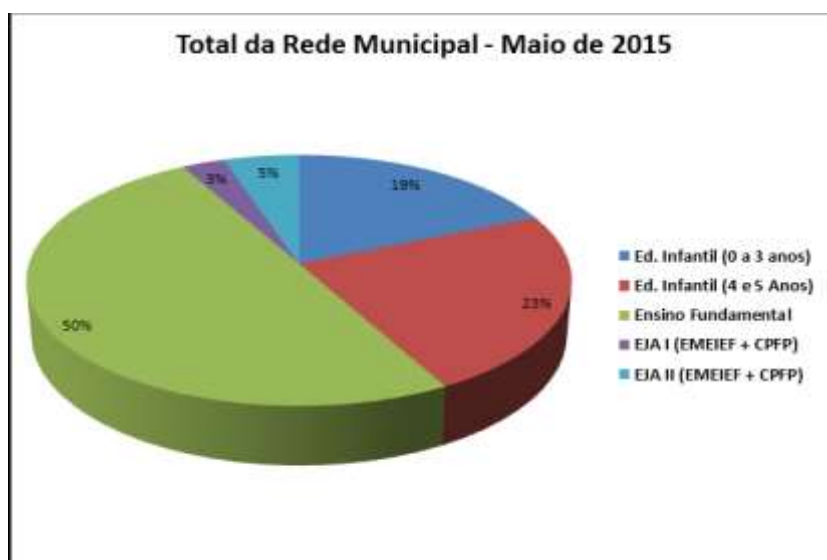
Resumo do Mapa de movimento:

Creches		Integral	Parcial
0a 3 anos	Berçário	601	851
	1º Ciclo Inicial	942	1411
	1º Ciclo Final	1032	1388
4 e 5 anos	2º Ciclo Inicial	360	396
	2º Ciclo Final	0	56
Total (Int. + Parcial)		7037	

Centros Públicos	EJA I	EJA II
Total por Modalidade	223	466
Total Geral	689	

Total da Rede Municipal (Creches + EMEIEFs + CPFPs)	
Ed. Infantil (0 a 3 anos)	6754
Ed. Infantil (4 e 5 Anos)	8538
Ensino Fundamental	18151
EJA I (EMEIEF + CPFP)	1052
EJA II (EMEIEF + CPFP)	1851
Total Municipal	36346

EMEIEFs		
Ed. Infantil	1º Ciclo Final	529
	2º Ciclo Inicial	3257
	2º Ciclo Final	4469
Fundamental	1º Ano	3144
	2º Ano	3188
	3º Ano	4250
	4º Ano	3940
	5º Ano	3629
EJA	EJA I	829
	EJA II	1385
Total Geral		28620



RESUMO DA LISTA DE ESPERA - EDUCAÇÃO INFANTIL EMEIEF

EMEIEF	1º CICLO FINAL	2º CICLO INICIAL	2º CICLO FINAL
EMEIEF 1	0	4	0
EMEIEF 2	0	4	0
EMEIEF 3	0	0	0
EMEIEF 4	0	0	0
EMEIEF 5	0	62	13
EMEIEF 6	0	53	23
EMEIEF 7	0	68	32
EMEIEF 8	0	65	9
EMEIEF 9	0	6	1
EMEIEF 10	0	6	0
EMEIEF 11	0	2	0
EMEIEF 12	0	22	0

EMEIEF 13	0	6	0
EMEIEF 14	0	2	0
EMEIEF 15	0	0	0
EMEIEF 16	0	0	0
EMEIEF 17	0	0	0
EMEIEF 18	16	5	0
EMEIEF 19	0	0	0
EMEIEF 20	4	0	0
EMEIEF 21	0	0	0
EMEIEF 22	0	0	0
EMEIEF 23	0	5	0
EMEIEF 24	24	0	0
EMEIEF 25	11	0	0
EMEIEF 26	0	0	0
EMEIEF 27	0	0	0
EMEIEF 28	6	1	1
EMEIEF 29	0	48	2
EMEIEF 30	0	6	2
EMEIEF 31	0	0	0
EMEIEF 32	19	6	0
EMEIEF 33	0	0	0
EMEIEF 34	0	0	0
EMEIEF 35	0	0	0
EMEIEF 36	0	0	0
EMEIEF 37	1	8	1
EMEIEF 38	0	0	0
EMEIEF 39	0	1	0
EMEIEF 40	0	0	2
EMEIEF 41	0	0	0
EMEIEF 42	0	5	0
EMEIEF 43	0	0	0
EMEIEF 44	0	0	0
EMEIEF 45	0	0	0
EMEIEF 46	0	0	0
EMEIEF 47	0	0	0
EMEIEF 48	0	0	0
EMEIEF 49	0	0	0
EMEIEF 50	0	0	0
EMEIEF 51	0	0	0
TOTAL	81	385	86
		552	

Anexo C – Modelos utilizados pela escola no caderno de registro das professoras

EDUCAÇÃO INFANTIL

SEMANA DE _____ A _____ DE _____ DE 2014

ANO _____

PERÍODO: _____

PROFESSORA: _____

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA

Anexo D - Expectativas de aprendizagem – 4 e 5 anos

Este documento foi elaborado pela equipe docente, após discussões realizadas nas reuniões pedagógicas semanais sobre quais eram as expectativas de aprendizagem que as professoras tinham para as crianças da Educação Infantil, no final do 1º semestre, sendo incorporado ao PPP da escola.

Para esta pesquisa, foi destacado o trecho que contém apenas as expectativas de aprendizagem do eixo “Linguagem oral e escrita”.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 4 ANOS

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

- Identificar a escrita do próprio nome.
- Reconhecer e nomear as letras de seu nome.
- Diferenciar a narrativa oral e a leitura de histórias.
- Reconhecer a semelhança gráfica entre inicial de seu nome e as demais dos seus colegas que também possuem a mesma letra.
- Arriscar escrever o nome nas situações em que se faz necessário.
- Reapresentar contos de repetição apoiadas no livro.
- Identificar parlendas, quadrinhas, adivinhas e outros textos de tradição oral apresentados pelo professor.
- Reconhecer e utilizar com mais frequência textos com convites, a agenda do dia, comunicados e listas.
- Localizar palavras num texto que já sabem de memória.
- Conquistar a escrita do nome próprio com total autonomia.
- Ler e escrever os nomes dos colegas, ainda que não convencionalmente.
- Escutar a leitura de histórias e emitir comentários pessoais e opinativos sobre o texto lido.
- Conhecer amplo repertório de contos desde os tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas.
- Manifestar oralmente suas preferências literárias e argumentar.
- Acompanhar a leitura de histórias feita pelo professor.
- Reconhecer e usar rimas em suas brincadeiras, espontaneamente, acionando os textos da tradição oral de memória, ou identificando e acompanhando a leitura do professor.
- Reconhecer repertório de contos de repetição lidos pelo professor.
- Acompanhar oralmente passagens das histórias de repetição com apoio de imagens.
- Conhecer os diferentes usos dos livros.
- Utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas.
- Explicar fatos e fenômenos sociais.
- Manifestar opiniões concordar ou discordar da opinião dos outros.
- Participar de espaços de conversa coletiva, apoiando-se não apenas na fala completar do professor, mas também em sua memória e em seus próprios recursos expressivos.
- Escutar atentamente o que os colegas falam em uma roda de conversa.

- Relatar fatos que compõem episódios cotidianos.
- Argumentar a respeito de um assunto sobre o qual o grupo conversa.
- Formalizar oralmente instruções específicas: regras de jogos, receitas, procedimentos específicos, etc.
- Brincar com as palavras e letras do alfabeto.
- Produzir seus próprios textos (bilhetes, listas, etc.) ainda que não convencionalmente.
- Usar a escrita para seguir instruções ou instruir.
- Utilizar conhecimentos sobre o sistema para localizar um nome específico numa lista de palavras do mesmo campo semântico.
- Diferenciar publicações tais como: jornais, cartazes, folhetos, textos publicitários.
- Fazer uso de procedimentos básicos com leitura de um livro, virar páginas sucessivamente, etc.
- Explorar e reconhecer as letras do alfabeto em várias situações comunicativas e textuais.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 5 ANOS

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

- Identificar a escrita do próprio nome.
- Reconhecer e nomear as letras de seu nome.
- Diferenciar a narrativa oral e a leitura de histórias.
- Reconhecer a semelhança gráfica entre inicial de seu nome e as demais dos seus colegas que também possuem a mesma letra.
- Arriscar escrever o nome nas situações em que se faz necessário.
- Reapresentar contos de repetição apoiadas no livro.
- Identificar parlendas, quadrinhas, adivinhas e outros textos de tradição oral apresentados pelo professor.
- Reconhecer e utilizar com mais frequência textos com convites, a agenda do dia, comunicados e listas.
- Localizar palavras num texto que já sabem de memória.
- Conquistar a escrita do nome próprio com total autonomia.
- Ler e escrever os nomes dos colegas, ainda que não convencionalmente.
- Escutar a leitura de histórias e emitir comentários pessoais e opinativos sobre o texto lido.
- Conhecer amplo repertório de contos desde os tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas.
- Manifestar oralmente suas preferências literárias e argumentar.
- Acompanhar a leitura de histórias feita pelo professor.
- Reconhecer e usar rimas em suas brincadeiras, espontaneamente, acionando os textos da tradição oral de memória, ou identificando e acompanhando a leitura do professor.
- Reconhecer repertório de contos de repetição lidos pelo professor.
- Acompanhar oralmente passagens das histórias de repetição com apoio de imagens.
- Conhecer os diferentes usos dos livros.
- Utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas
- Explicar fatos e fenômenos sociais.
- Manifestar opiniões concordar ou discordar da opinião dos outros.

- Participar de espaços de conversa coletiva, apoiando-se não apenas na fala completar do professor, mas também em sua memória e em seus próprios recursos expressivos.
- Escutar atentamente o que os colegas falam em uma roda de conversa.
- Relatar fatos que compõem episódios cotidianos.
- Argumentar a respeito de um assunto sobre o qual o grupo conversa.
- Formalizar oralmente instruções específicas: regras de jogos, receitas, procedimentos específicos, etc.
- Brincar com as palavras e letras do alfabeto.
- Produzir seus próprios textos (bilhetes, listas, etc.) ainda que não convencionalmente.
- Usar a escrita para seguir instruções ou instruir.
- Utilizar conhecimentos sobre o sistema para localizar um nome específico numa lista de palavras do mesmo campo semântico.
- Diferenciar publicações tais como: jornais, cartazes, folhetos, textos publicitários.
- Fazer uso de procedimentos básicos com leitura de um livro, virar páginas sucessivamente, etc.
- Explorar e reconhecer as letras do alfabeto em várias situações comunicativas e textuais.