



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRYELLA SILVA DO NASCIMENTO

**O ENSINO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA NO FINAL DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE
ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Recife

2024

GABRYELLA SILVA DO NASCIMENTO

**O ENSINO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA NO FINAL DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE
ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação. Área de concentração: Educação e Linguagem Correspondente ao indicado na ata de defesa.

Orientador (a): Prof.^o Dr. ^o Artur Gomes de Moraes

Recife

2024

Catálogo de Publicação na Fonte

UFPE - Biblioteca Central

Nascimento,	Gabryella	Silva	do.
O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil: concepções e práticas de professoras de escolas públicas e privadas / Gabryella Silva do Nascimento.			
-	Recife,	2024.	
133f.:			il.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.			
Orientação:	Artur	Gomes	de
Inclui	referências	e	apêndices.
1. Educação Infantil; 2. Letramento na Educação Infantil; 3. Ensino da escrita alfabética na Educação Infantil. I. Moraes, Artur Gomes de. II. Título.			
UFPE-Biblioteca Central			

Elaborado por MARCOS AURELIO SOARES DA SILVA - CRB-

GABRYELLA SILVA DO NASCIMENTO

**O ENSINO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA NO FINAL DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE
ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico Recife, como requisito para a obtenção do título de Mestra em. Área de concentração: Educação e Linguagem.

.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE

DEDICATÓRIA

À minha família, que sempre acreditou que esse sonho seria possível. E ao meu companheiro Henrique; sem ele eu nem estaria matriculada no programa de Pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que escutou as minhas orações e me concedeu ânimo, coragem e perseverança para chegar até aqui. Em alguns momentos, seguir com a escrita da pesquisa não foi fácil. Mas foi preciso me desafiar para alcançar o amadurecimento pessoal e profissional que conquistei.

Aos meus pais, Maria e Evandro e ao meu irmão, Gabryel, que sempre torceram pelas minhas conquistas e incentivaram minha trajetória; eles são a minha base e vibram com o meu sucesso.

À minha avó Kátia e minha bisavó Isabel, que sempre estiveram presentes em minha vida, me enchendo de amor e de carinho, no qual cresci sob seus olhares cuidadosos, regados de fé e benção.

Ao meu companheiro, Henrique, pelo inventivo constante para que eu não desistisse. Aliás, sem ele eu não teria participado da seleção. Henrique sempre acreditou no meu potencial. Durante esse período, passamos por situações difíceis, enquanto casal, mas nunca pensamos em abandonar os nossos sonhos. Agradeço também pela paciência nos momentos de ausência.

Ao meu orientador, Artur Moraes, pela trajetória desde a graduação com a participação no PIBIC, pelos ensinamentos, pelo incentivo contante, pelo rigor e seriedade em fazer pesquisa, pela valorização e oportunidade de escuta. Agradeço, especialmente, pela compreensão e sensibilidade diante dos obstáculos que enfrentei durante esse percurso. Ao longo desses 7 anos, o respeito e admiração só aumentam, assim como os aprendizados. Obrigada por tudo!

Às professoras, que, se disponibilizaram a participar e carinhosamente abriram as portas de suas salas para compartilhar saberes, e me permitiram tecer uma discussão, que desejo que seja valiosa para o âmbito da Educação Infantil.

Às crianças, que me acolheram em suas turmas com alegria e carinho. Sem elas, não seria possível colher tantos aprendizados. Foi pensando nelas que esse trabalho pôde ser construído.

À Patrícia Brito e equipe da Escola Encontro, por ter tornado possível a coleta de dados da pesquisa nas escolas que pesquisei e pelo aprendizado constante na caminhada da Educação. Às colegas da turma 40, que tornaram a caminhada mais leve e divertida.

PRIMEIRO MOTE

Quer dar futuro ao Brasil? Invista
em livro e escola
Não dê porte pra pistola
Nem pra boca de um fuzil
Quer formar homem gentil
De advogado e doutor
Freemos o irrigador
Que irriga a corrupção
Quer dar futuro a nação?
Valorize o professor! (LIMA,
Júnior. 2019. pp. 19.)

Eu acho muito importante
Que o processo do saber
Também possa acontecer
Pela mente do estudante.
O futuro triunfante
Um país sem ditador
E a liberdade sem dor
Dependem da educação
Quer dar futuro a nação?
Valorize o professor! (RAFAEL,
Lucas. 2019. pp. 20.)

RESUMO

Nossa pesquisa buscou compreender as concepções e práticas de professoras de escolas públicas e privadas em relação ao ensino da língua escrita no último ano da Educação Infantil, com respeito ao ensino da notação alfabética e da leitura, compreensão e produção de textos. Para tal, em nossa metodologia, optamos por organizar a análise em dois estudos. No estudo I entrevistamos oito docentes (quatro de escolas públicas e quatro de escolas privadas). Os resultados demonstraram que: i) praticamente todas as professoras disseram utilizar a ficha do nome próprio das crianças, todos os dias em sua rotina; ii) havia uma preocupação da maioria das docentes em produzir textos escritos como escribas das crianças; iii) as professoras entrevistadas informaram realizar um importante trabalho sobre a contagem de sílabas, a reflexão sobre a sílaba inicial e final— rimas. No estudo II, analisamos as práticas e as concepções aprofundadas de duas professoras (uma de escola pública e a outra da rede privada). Acompanhamos duas sequências completas de cinco dias em cada turma, em dois meses do ano (uma no início e outra ao final do semestre letivo). Constatamos que, a respeito do lugar das atividades de Língua Portuguesa, ambas aparentavam priorizar a língua escrita em suas práticas. Ao contabilizar o tempo real investido e analisar o percentual que isso representava na rotina geral da turma, vimos que em todos os casos, não era excessivo. Observou-se que o eixo de ensino do SEA era o que costumava estar mais presente nas práticas das Professoras 1 e 2, com uma média de 9% a 10% do tempo total das 10 jornadas observadas em cada turma. A prática da leitura esteve presente na rotina das duas docentes. E as crianças foram oportunizadas a realizar a escrita de textos com ajuda da professora. A partir da presente pesquisa, observamos que, desde o último ano da Educação Infantil, é possível realizar um trabalho comprometido com a garantia do direito de as crianças avançarem em sua compreensão do sistema de escrita alfabética e em seus conhecimentos letrados, de maneira leve e lúdica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento na Educação Infantil. Ensino da escrita alfabética na Educação Infantil.

ABSTRACT

Our research sought to understand the conceptions and practices of teachers from public and private schools regarding the teaching of written language in the last year of Early Childhood Education, with respect to the teaching of alphabetic notation and reading, comprehension and production of texts. To this end, in our methodology, we chose to organize the analysis into two studies. In study I, we interviewed eight teachers (four from public schools and four from private schools). The results showed that: i) practically all teachers said they used the children's name card every day in their routine; ii) most teachers were concerned with producing written texts as scribes for the children; iii) the teachers interviewed reported carrying out important work on syllable counting and reflection on the initial and final syllables – rhymes. In study II, we analyzed the practices and in-depth conceptions of two teachers (one from a public school and the other from a private school). We monitored two complete five-day sequences in each class, in two months of the year (one at the beginning and the other at the end of the school semester). We found that, regarding the place of Portuguese language activities, both seemed to prioritize written language in their practices. When counting the actual time invested and analyzing the percentage that this represented in the general routine of the class, we saw that in all cases, it was not excessive. We observed that the SEA teaching axis was the one that tended to be most present in the practices of Teachers 1 and 2, with an average of 9% to 10% of the total time of the 10 days observed in each class. Reading practice was present in the routine of both teachers. And the children were given the opportunity to write texts with the help of the teacher. Based on this research, we observed that, from the last year of Early Childhood Education, it is possible to carry out work committed to guaranteeing the right of children to advance in their understanding of the alphabetic writing system and in their literacy skills, in a light and playful way.

Keywords: Early Childhood Education. Literacy in Early Childhood Education. Teaching alphabetic writing in Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das professoras entrevistadas.....	45
Quadro 2 - Verbalizações das professoras sobre atividades envolvendo o nome próprio das crianças	48
Quadro 3 - Verbalizações das professoras sobre o ensino de letras	52
Quadro 4 - Verbalizações das professoras sobre o ensino voltado à promoção da consciência fonológica	56
Quadro 5 - Verbalizações das professoras sobre as práticas de escritas espontâneas vivenciadas com as crianças.....	60
Quadro 6 - Verbalizações das professoras sobre o ensino de leitura e compreensão leitora vivenciadas com as crianças	62
Quadro 7 - Verbalizações das professoras sobre os gêneros textuais lidos com as crianças.....	67
Quadro 8 - Verbalizações das professoras sobre as modalidades de escrita coletivas vivenciadas com as crianças, tendo o adulto como escriba	70
Quadro 9 - Síntese de caracterização das duas docentes observadas.....	74
Quadro 10 - Atividades da rotina da Professora 1 com sua turma	79
Quadro 11 - Quadro indicativo do tempo proporcional (em minutos) das atividades de cada eixo de Linguagem na rotina da Professora 1	84
Quadro 12 - Modalidades de leitura nas aulas da Profa.1 praticadas nas 10 jornadas observadas.....	86
Quadro 13 - Textos lidos nas aulas da Profa.1	87
Quadro 14 - Gêneros textuais lidos nas aulas da Profa.1	88
Quadro 15 - Total de perguntas que mobilizavam diferentes estratégias de compreensão leitora nas aulas da Profa.1	88
Quadro 16 - Frequência de dias em que ocorreram atividades de ensino ligadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, propostas nas aulas da Profa.1	96
Quadro 17 - Atividades da rotina da Professora 2 com a sua turma	103
Quadro 18 - Quadro indicativo do tempo proporcional (em minutos) das atividades de cada eixo de Linguagem no dia a dia da Professora 2.....	105
Quadro 19 - Modalidades de leitura nas aulas da Profa.2 praticadas nas 10 jornadas observadas.....	108

Quadro 20 - Textos lidos nas aulas da Profa.2 por nós observadas	109
Quadro 21 - Gêneros textuais lidos nas aulas da Profa.1	109
Quadro 22 - Frequência de dias em que ocorreram atividades de ensino ligadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, propostas nas aulas da Profa.2	115
Quadros 23 e 24 - Distribuição do tempo na sala de aula das Professoras 1 e 2 ...	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Planejamento de Aula da Professora 1.....	80
Figura 2 - Formação de Palavras.....	81
Figura 3 - Estrutura da rotina elaborada pela Profa.1 junto com as crianças..	82
Figura 4 – Atividade de casa sobre Advinha da Profa.1 com a sua turma.....	92
Figura 5 - Construção de Advinha da Profa.1 com a sua turma.....	93
Figura 6 - Gráfico das brincadeiras das famílias do grupo 5B.....	94
Figura 7 - Estrutura da rotina elaborada pela Profa. 2 com as crianças	100
Figura 8 - Ficha de sondagem de escrita e leitura	106
Figura 9 - Mural “Direitos e Deveres da Criança”	110
Figura 10 - Escrita de palavras pela professora 2 no quadro.....	113
Figura 11 - Livro didático adotado pela escola “Construindo a Prontidão”	116

LISTA DE SIGLAS

AADEE	Agente de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
AT	Acompanhante Terapêutica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUB	Professora de Escola Pública
PRI	Professora de Escola Privada
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A CONCEPÇÃO CURRICULAR ADOTADA E UMA ANÁLISE CRÍTICA DE CURRÍCULOS E DOCUMENTOS BRASILEIROS VOLTADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL QUANDO TRATAM DO ENSINO DA ESCRITA NAQUELA ETAPA	19
2.2 O QUE OS DOCUMENTOS DE OUTROS PAÍSES PROPÕEM SOBRE O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	30
2.2.1. Sistema de Escrita Alfabética	30
2.2.2. Leitura	32
2.2.3 Produção de Textos Escritos	33
2.3. REVISANDO CONCEPÇÕES SOBRE O TRATAMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA E SUA NOTACÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.4. BOAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E REFLEXÃO SOBRE O SEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
2.5. O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE O TRATAMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS.....	39
3. ESTUDO I: AS VERBALIZAÇÕES DAS PROFESSORAS A RESPEITO DE SUAS PRÁTICAS	42
3.1 OBJETIVOS	42
3.2. METODOLOGIA.....	43
3.2.1. Perfil das professoras participantes	44
3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO I	46
3.3.1 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino relativa ao conhecimento do nome próprio no último ano da Educação Infantil	47

3.3.2 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino relativa ao conhecimento de letras no último ano da Educação Infantil.....	51
3.3.3 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino voltado à promoção da consciência fonológica no último ano da Educação Infantil	55
3.3.4 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino que promove a escrita espontânea de palavras no último ano da Educação Infantil	60
3.3.5 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino relativa à Leitura e Compreensão Leitora	62
3.3.6 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino relativa à Produção de Textos Escritos	69
4. ESTUDO II: AS PRÁTICAS OBSERVADAS NAS TURMAS DE DUAS PROFESSORAS.....	72
4.1 OBJETIVOS	72
4.2 METODOLOGIA.....	72
4.3. ANÁLISE DE RESULTADOS DO ESTUDO II	73
4.3.1 A rotina de trabalho da professora 1.....	77
4.3.2 O lugar das atividades de linguagem no conjunto de situações de ensino aprendizagem observadas na turma da professora 1	83
4.3.3 Análise das concepções e práticas ligadas ao ensino da língua portuguesa da professora 1	85
4.3.4 Concepções e práticas ligadas ao ensino da leitura e compreensão leitora da Professora 1	86
4.3.5 Concepções e práticas ligadas ao ensino da produção de textos escritos da Professora 1.....	91
4.3.6 Concepções e práticas ligadas à apropriação do SEA da Professora 1.....	95
4.4.1 A rotina de trabalho da professora 2.....	99

4.4.2 O lugar das atividades de linguagem no conjunto de situações de ensino aprendizagem observadas na turma da professora 2	104
4.4.3 Análise das concepções e práticas ligadas ao ensino de linguagem da professora 2.....	107
4.4.4 Concepções e práticas ligadas ao ensino da leitura e compreensão leitora da Professora	107
4.4.5 Concepções e práticas ligadas ao ensino da produção de textos escritos da Professora 2.....	110
4.4.6 Concepções e práticas ligadas à apropriação do SEA da Professora 2.....	114
4.5. BREVE COMPARAÇÃO DAS PRÁTICAS OBSERVADAS NAS DUAS TURMAS QUE ACOMPANHAMOS COM RELAÇÃO AO USO DO TEMPO.....	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
5.1 CONCLUSÕES DECORRENTES DO ESTUDO I.....	122
5.2 CONCLUSÕES DECORRENTES DO ESTUDO II.....	124
6.REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES.....	129
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS SOBRE O ENSINO DA ESCRITA.....	129
APÊNDICE B- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	133

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa busca compreender as concepções e práticas de professoras de escolas públicas e privadas em relação ao ensino da língua escrita no último ano da Educação Infantil, em escolas públicas e privadas, e o que demonstram priorizar quando se trata dos direitos de aprendizagem das crianças neste âmbito. Nesse sentido, em nosso marco teórico, explanamos a concepção curricular adotada, elencamos algumas perspectivas sobre o tratamento da linguagem escrita e sua notação na Educação Infantil e, por fim, revisamos pesquisas brasileiras a respeito da inserção da língua escrita e de sua notação naquela etapa de ensino.

O tema foi escolhido em função da trajetória pessoal, vivenciada em três anos de atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no projeto intitulado “Ensino da escrita no final da Educação Infantil: análise dos currículos de seis países em três línguas”, entre os meses de agosto de 2017 e julho de 2020. Também devido a nossa atuação profissional, como docente, em turmas de Educação Infantil, desde o ano de 2022.

Em todas as nossas pesquisas, a temática central a respeito da defesa do direito ao ensino da escrita e leitura de crianças, desde a Educação Infantil, se estabeleceu como um dos principais motivos de interesse nessa área. Nesse sentido, várias pesquisas brasileiras, revelam que é possível possibilitar às crianças, tanto às de classe média, que já possuem esse direito garantido, assim como às mais pobres, a experiência de, na Educação Infantil, avançarem em sua compreensão do sistema de escrita alfabética e em seus conhecimentos letrados.

Um estudo de Nascimento e Moraes (2021), demonstra, através da análise curricular de quatro documentos nordestinos, que cada vez mais se faz necessário o debate em torno da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL-MEC, 2018), no sentido de garantir que esse currículo não seja a fonte de todas as respostas, quando se trata do ensino da escrita alfabética entre 4 e 8 anos. O referido estudo aponta que cada estado e, portanto, cada município, possui especificidades que precisam ser objeto de diálogo democrático e que tais especificidades devem ser analisadas conforme as suas necessidades, sem promover baixas

oportunidades no aprendizado da escrita às crianças, por apenas submeterem suas propostas curriculares à BNCC.

Ao longo da história da Educação Infantil, temos assistido, por um lado, os defensores da “alfabetização precoce”, promovida por meio de exercícios preparatórios, vazios de significado e muito repetitivos (cf. BRANDÃO; LEAL, 2010). Por outro lado, tal como já apontavam as mesmas autoras, há quase quinze anos, encontramos aqueles que advogam uma subtração da reflexão sobre a notação alfabética na Educação infantil, sob o pretexto de que qualquer exploração dessa natureza seria alfabetizar precocemente. Dessa forma, ambos lados se constituem dois extremos, revelando jogos de interesses que em nada auxiliam no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, nos interessa compreender as concepções e práticas de professoras de escolas públicas e privadas em relação ao ensino da língua escrita no último ano da Educação Infantil, com respeito ao ensino da notação alfabética e da leitura e produção de textos. De maneira específica, buscamos:

- Analisar o que diziam professoras de escolas públicas e privadas de Recife a respeito da sua prática de ensino da escrita no último ano da Educação Infantil: expectativas sobre o aprendizado dos alunos, cuidados com as especificidades da Educação Infantil, práticas que priorizavam;
- Caracterizar a prática das professoras, o cotidiano de suas salas de aula, a fim de identificar suas rotinas e o lugar dedicado ao ensino da leitura e escrita - e, especificamente, da sua modalidade escrita - no último ano da Educação Infantil;
- Observar como as práticas de alfabetização desenvolvidas em duas turmas de escolas (uma pública e outra privada) efetivavam as experiências de ensino da escrita alfabética e do letramento com crianças de cinco anos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A nossa fundamentação teórica está organizada em cinco blocos. Inicialmente, abordaremos a concepção curricular adotada e uma análise crítica de currículos e documentos brasileiros voltados à Educação Infantil, quando tratam do ensino da escrita naquela etapa. Depois discutiremos o que os documentos de outros países propõem sobre o ensino do sistema de escrita alfabética e sobre as práticas de leitura e produção de textos na educação infantil. Em seguida, faremos uma breve revisão a respeito das concepções sobre o tratamento da linguagem escrita e sua notação na Educação Infantil. Apresentaremos um bloco com exemplos de boas práticas de letramento e reflexão sobre o sea na educação infantil. E, por fim, discutiremos as evidências de diferentes pesquisas brasileiras sobre o tratamento da escrita na Educação Infantil.

2.1 A CONCEPÇÃO CURRICULAR ADOTADA E UMA ANÁLISE CRÍTICA DE CURRÍCULOS E DOCUMENTOS BRASILEIROS VOLTADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL QUANDO TRATAM DO ENSINO DA ESCRITA NAQUELA ETAPA

Em todos os nossos estudos, sempre esteve presente a defesa da elaboração curricular de maneira democrática em todas as esferas - municipal, estadual e nacional – desde que seja feita de maneira negociada, envolvendo todos os educadores da rede.

Nesse sentido, assim como Moraes (2015), elencamos quatro razões pelas quais defendemos a definição de currículos. Primeiro, porque a ausência de documentos curriculares colabora para uma variedade aleatória quanto ao que se ensina aos alunos de um mesmo ano em uma mesma rede de ensino.

O segundo motivo diz respeito às avaliações de larga escala, que sempre foram aplicadas ditando o que o professor devia ensinar, independente da particularidade vivenciada em cada ambiente escolar do território brasileiro. Um terceiro motivo trata da falta de progressão, pois, segundo Moraes (2015), estudos revelaram que o que se ensinava no primeiro ano pouco diferia do que era ensinado no segundo ano; e por fim, a ausência de currículos favorece a invasão dos sistemas privados de ensino e apostilados que vendem seus “pacotes” como o grande milagre da alfabetização e da escolarização em geral.

Dessa forma, defendemos a existência de currículos, desde que sejam elaborados coletivamente por todo o corpo escolar, por meio de debates públicos e segundo a realidade de cada rede ou escola.

Sabemos que o currículo praticado nas salas de aula, em todos os países do mundo, tende a apresentar variações e adaptações em relação ao que é normatizado pelos documentos instituídos pelo poder público. Em outras palavras, a noção de currículo não se limita ao documento formal proposto pelas instâncias oficiais (ministérios da educação e redes municipais e estaduais de ensino) com a prescrição do que deveria ser ensinado nas escolas. Além do “currículo prescrito”, essa noção inclui também aquilo praticado no cotidiano escolar, o que alguns chamam de “currículo vivido” ou “currículo em ação”. Desse modo, “o currículo corresponde ao projeto global de formação escolar, entendido como plano e ação” (LEITE, 2013, p. 199).

Além disso, sabemos que o conceito de currículo remete a uma seleção operada no interior da cultura de uma sociedade, realizada sempre a partir de um conjunto maior de possibilidades (FORQUIN, 1993). Essas escolhas, que ocorrem em uma arena de embates e conflitos, refletem os interesses hegemônicos de determinados grupos que têm o poder de definir os saberes que seriam considerados socialmente legítimos para integrarem, em determinado tempo e espaço, o currículo escolar. De acordo ainda com Forquin (1993), os critérios da “seleção cultural escolar” serão diferentes e até mesmo contraditórios conforme os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes e os públicos de alunos aos quais o currículo se destina.

Quando examinamos os documentos curriculares vigentes em nosso país, que normatizam o ensino praticado na Educação Infantil, vemos que tendem a ser pouco explícitos quanto a um efetivo tratamento da modalidade escrita da língua antes dos sete anos de idade.

Nesse sentido, fizemos uma breve incursão sobre o que os documentos nacionais instituídos desde o final do século XX têm prescrito para o ensino da língua escrita e da notação alfabética na Educação Infantil e quais os direitos garantidos nesta etapa da Educação Básica. Sendo assim, nos debruçamos sobre os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais

da Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) e a Política Nacional de Alfabetização- PNA (2019).

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), em seu terceiro volume de 1998, expressam a importância de um ambiente letrado que favoreça o contato, desde cedo, das crianças com o universo da linguagem escrita. Além disso, o documento também adota a concepção da psicogênese da escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e explicita a importância da compreensão do sistema de escrita alfabética, podendo a criança traçar marcas com lápis e papel autonomamente, mesmo que ainda não o faça de maneira convencional (RCNEI, p.128, 1998)

Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo. (RCNEI, p. 127, 1998)

A seção “Linguagem Oral e Escrita” contém 40 páginas distribuídas nos seguintes tópicos: “Presença da Linguagem Oral e Escrita na educação infantil: ideias e práticas correntes”, “A criança e a Linguagem”, “Objetivos”, “Conteúdos”, “Orientações gerais para o professor”, “Observação, registro e avaliação formativa”. Vale salientar que, a partir do grupo de crianças de quatro a seis anos, o RCNEI apresenta os conteúdos em três blocos: “Falar e escutar”, “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”.

A preocupação em garantir o desenvolvimento das crianças a respeito da compreensão do SEA é assegurada, no referido documento, seja por meio da exploração dos gêneros textuais nas rodas de conversa, no conto e no reconto das histórias, na escrita autônoma, seja de maneira convencional ou não. Também é ressaltado o papel importante do professor como escriba, e se incentiva a escrita do próprio nome, a escrita de textos coletivos e individuais, o respeito à fase em que a criança se encontra e se alerta o professor sobre estratégias que possam ajudar a criança a avançar (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), implementadas a partir da Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009, foram fruto de uma ampla rede de discussões e debates, com a participação de representantes de entidades nacionais como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Universidades, dentre outras categorias no campo da educação.

O documento possui 40 páginas, e contempla as seguintes seções: “Objetivos”, “Definições”, “Concepção da Educação Infantil”, “Princípios”, “Concepção de Proposta Pedagógica”, “Objetivos da Proposta Pedagógica”, “Organização de Espaço, Tempo e Materiais”, “Proposta Pedagógica e Diversidade”, “Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas”, “Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo”, “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”, “Avaliação”, “Articulação com o Ensino Fundamental”, “Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação”, “O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes”.

O texto da DCNEI (2010), afirma, em sua sessão 11, a preocupação em garantir situações 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” (DCNEI, p.25, 2010). Cabe, no entanto, ressaltar que a linguagem escrita aparece no conjunto de “linguagens”, sem assumir nenhum lugar especial. Quais gêneros e suportes textuais deveriam ser priorizados e em quais grupos de faixa etária? O documento não indica nada.

Nesse sentido, tampouco enxergamos uma prioridade quando se trata dos direitos de aprendizagem das crianças em torno do que a escrita representa e como ela funciona. As Diretrizes mencionam situações que: “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (DCNEI, p.26, 2010). Poesia e literatura fazem parte da linguagem oral e escrita, mas, diferentemente dos Referenciais, as DCNEI não assumem, explicitamente, o lugar da linguagem escrita e das habilidades necessárias para que as crianças avancem em suas hipóteses de escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão homologada, imposta em dezembro de 2017, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para apreciação. No dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Na seção relativa à Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças: a creche, com bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola com crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Além disso, a Base é composta pelos campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. O documento está situado entre as páginas 35 e 53, portanto, conta com 18 páginas voltadas à Educação Infantil.

A Base, para as crianças bem pequenas, propõe a diferenciação entre escrita e ilustrações e o acompanhamento da direção da escrita, em situações de escuta da leitura de histórias e de outros textos, além do traçado de letras e de outros sinais gráficos, a partir do manuseio de diferentes instrumentos e suportes de escrita. Além disso, menciona a escrita espontânea em lugar de “escritas convencionais e não convencionais”. Não se observa um compromisso em promover a consciência fonológica e sequer se propõe a reflexão sobre os nomes próprios das crianças (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020)

Sobre a leitura e a compreensão leitora, o documento não assume o ensino de estratégias de compreensão leitora na Educação Infantil e adota para a faixa etária de bebês (zero a 1 ano e seis meses), os seguintes objetivos:

Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas. (EI01EF02)

Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas). (EI01EF03)

Os gêneros e suportes textuais propostos indicam falta de progressão, pois enquanto os bebês deveriam ter acesso a uma maior quantidade de gêneros e suportes, para as crianças pequenas apenas menciona-se o livro como suporte, ao lado dos poemas, das canções e histórias como gêneros selecionados para serem vivenciados, o que revela uma certa disparidade entre uma faixa etária e outra (MORAIS, SILVA; NASCIMENTO, 2020).

A BNCC defende situações de produção de textos, seja por meio do adulto como escriba, seja de maneira espontânea pela criança. São recomendadas as seguintes habilidades: “Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor

como escriba” (EI03EF05). “Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (EI03EF06)” (cf. BRASIL, 2017).

A BNCC, imposta sem debate em 2017, no que propõe para a alfabetização e para o letramento no final da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, é um documento com problemas conceituais, com lacunas e evidentes inadequações. Um primeiro ponto a destacar é a visível falta de organicidade e coerência quando vemos o que lá é prescrito para as crianças entre 4 e 7 anos (MORAIS, NASCIMENTO, 2019).

Reduziu-se o ciclo de alfabetização aos dois primeiros anos do ensino fundamental, sem assumir, de forma explícita, o compromisso de assegurar a todas as crianças de 4 e 5 anos o direito de avançar na compreensão do SEA e de começar a aprender, sem um ensino sistemático, algumas convenções grafema-fonema e fonema-grafema do português. Vimos que a BNCC é conceitualmente pobre quando se trata de conceber alfabetização e consciência fonológica e que ela comete grave erro conceitual ao referir-se à ortografia de nossa língua como “extremamente irregular” (MORAIS, NASCIMENTO, 2019).

Em pesquisa a respeito da alfabetização e letramento na BNCC, Morais e Nascimento (2019), já evidenciavam que o PNAIC- Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (BRASIL-MEC, 2012) era incomparavelmente superior ao que prescreve a BNCC tanto do ponto de vista teórico-conceitual quanto no âmbito didático. O documento do PNAIC era muito mais explícito quanto às habilidades a serem ensinadas e à progressão da aprendizagem das mesmas.

Em consonância com as inadequações presentes na BNCC, temos assistido a uma invasão da neurociência e das ciências cognitivas no campo da alfabetização, que pode ser melhor vista em recente documento do Ministério da Educação, intitulado Política Nacional de Alfabetização (PNA). De acordo com Morais (2020, 2021), isso significa que, além do debate democrático ter sido deixado de lado, ocorreu uma invasão dos “sistemas de ensino” e seus “apostilados”, vendendo pacotes elaborados como “receita de bolo” ou espécie de “remédio da salvação” ou resolução para as taxas de analfabetismo no Brasil.

No artigo intitulado “Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019”, Leal (2019) nos chama atenção para alguns aspectos que o documento sugere, dentre eles, a adoção de um único método para a alfabetização, o método fônico. Além disso, segundo a

autora, os defensores da invasão da neurociência utilizaram dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de maneira precipitada para justificar a criação de uma Política Nacional de Alfabetização que desconsidera diversos saberes teórico-metodológicos. (LEAL, p. 76, 2019)

A Política Nacional de Alfabetização por meio do Decreto 11556 de 12/06/2023 (Compromisso) que revogou o Decreto 9765 de 11/04/2019, segundo o documento, seria uma política de Estado implantada para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base em “evidências científicas”. Entretanto, o que de fato esse decreto revela é a imagem máxima do autoritarismo e da mercantilização do ensino em nosso país. Pois, ao mesmo tempo, em que a PNA se aproxima da BNCC, ambas impostas por empresários que se dizem salvadores da Educação no Brasil, elas se distanciam no conjunto de prescrições relativas ao ensino da modalidade escrita da língua no final da Educação Infantil. Se a BNCC ignorou a tarefa de iniciar um ensino da notação alfabética, a PNA ampliou a supressão, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o ensino de habilidades importantes como estratégias de compreensão de leitura, ou conhecimentos ligados à produção e revisão de textos escritos ou mesmo à promoção da consciência fonológica. Além disso, reduziu o ciclo de alfabetização a apenas dois anos.

Portanto, a concepção de alfabetização na PNA, está centrada no ensino explícito das associações entre letras e fonemas, assim como na capacidade de decodificar, codificar e memorizar através do treino, características típicas do método fônico. Além disso, os defensores dessa política valorizam a prontidão para a alfabetização e, dentre o rol de materiais criados pela PNA, está o Programa “Conta pra Mim”, que consoante a Portaria, almeja “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020. p.1). Em outras palavras, a PNA apresenta com esse material um retrocesso para a literatura infantil, ao desconsiderar as pesquisas da área, ao desvalorizar a função social da escola e ao transferir a “educação literária” para a família.

Cabe destacar que, em meados de 2013, Brandão e Leal realizaram uma análise de nove propostas curriculares de capitais brasileiras, que datam entre 2004 a 2010. Sendo assim, foram contemplados documentos das cinco regiões do país, a mais antiga datando de 2004 (Rio Branco) e o mais recente, Rio de Janeiro, em 2010. Os resultados já apontavam que os tais documentos, em sua maioria, demonstravam preocupação com a progressão no

trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, revelando a proposta de práticas sociais da leitura e da escrita, com situações de uso social da língua em contextos significativos.

Os principais objetos de ensino a respeito da linguagem escrita na EI encontrados nos documentos por elas analisados foram: “práticas sociais de leitura e de escrita”, “leitura e escrita dos nomes das crianças”, “identificação/reconhecimento de letras”, “formação de repertório de palavras estáveis”, “coordenação motora/ discriminação perceptual/ estudo das vogais/ letras maiúsculas e minúsculas/ de imprensa e cursiva/ estudo das famílias silábicas”. Este último apenas foi proposto por Macapá, e ele deixa implícito um foco no ensino “preparatório” para a chegada das crianças ao Fundamental, tal como praticado nos anos 1970 (MORAIS, 2012). Além disso, em cinco das nove propostas houve o registro da importância de promover reflexões sócio discursivas e estruturais nas situações de leitura e produção de textos.

Nessa direção, uma pesquisa recente de Nascimento e Moraes (2021), sobre os currículos estaduais e municipais da Educação Infantil de dois estados (Pernambuco e Sergipe) e de duas capitais da região Nordeste (Recife e Aracaju), foram escolhidos pelos autores por serem implantados após a instituição da BNCC (BRASIL MEC, 2017). Eles examinaram o que prescreviam sobre o ensino da notação alfabética e da leitura e produção de textos.

Dos quatro currículos nordestinos analisados, apenas dois – os de Pernambuco e de Sergipe - assumiam, de maneira mais explícita, o direito das crianças de conhecerem e explorarem os mais diversos gêneros textuais e seus portadores. O documento de Aracaju não possuía prescrição alguma sobre as categorias que se referem ao ensino de leitura. O currículo de Recife possuía algumas fragilidades, pois mencionava poucas habilidades de leitura, ressaltando o apontar a leitura de imagem e a imitação de gestos realizados pelos adultos e a compreensão dos diferentes usos e finalidades de leitura, sem qualquer especificação ou progressão entre as faixas etárias da Educação Infantil (NASCIMENTO; MORAIS, 2021).

No que diz respeito à produção de textos escritos, os autores constataram que o currículo de Recife não especificava como seria feito esse registro, e Aracaju, citava por

diversas vezes a BNCC, ao longo de seu “Caderno Pedagógico”. Mais uma vez, Pernambuco e Sergipe pareciam apresentar prescrições com um nível de especificação maior, seja no que diz respeito à forma como os escritos seriam produzidos, seja na faixa etária em que essas habilidades se iniciariam (NASCIMENTO; MORAIS, 2021).

Quanto às habilidades do sistema de escrita alfabética, os autores observaram que os currículos de Recife e de Pernambuco tratavam da escrita espontânea, tanto utilizando situações significativas para a reflexão sobre a escrita de palavras, como para trabalhar a familiarização com a leitura e a produção de textos escritos. O currículo de Pernambuco, mais uma vez, demonstrava progressão nos objetivos propostos, iniciando o contato com a escrita a partir do grupo de crianças bem pequenas. De modo semelhante, o documento sergipano mencionava, já no grupo dos bebês, o papel da creche em desenvolver o interesse da criança em observar os movimentos de leitura do adulto, bem como o modo de segurar o portador e virar as páginas (NASCIMENTO; MORAIS, 2021).

Em todos os currículos havia lacunas no que se refere à consciência fonológica. Poucas menções foram encontradas – a identificação de rimas e aliterações – e, ainda assim, muito tímidas em relação ao que de fato seriam as habilidades a serem priorizadas na Educação Infantil, conforme Moraes (2019).

Os documentos de Pernambuco e de Sergipe pareceram não se alinhar à BNCC. O mesmo não pode ser dito do currículo da rede municipal de Aracaju. Nesse sentido, entendemos (NASCIMENTO, MORAIS, 2021) que cada vez mais se faz necessário o debate em torno da BNCC, no sentido de garantir que esse currículo não seja a fonte de todas as respostas quando se trata do ensino da escrita alfabética e das práticas com leitura e produção de textos para crianças entre 4 e 8 anos. Cada estado e, portanto, cada município possui especificidades que precisam ser objeto de diálogo democrático e analisadas conforme as suas necessidades, sem promover baixas oportunidades no aprendizado da escrita às crianças, por apenas se submeterem à BNCC.

É importante salientar, por outro lado, que existem currículos e propostas decididas coletivamente, considerando as especificidades de sua região e da comunidade escolar, como no caso de Lagoa Santa, Minas Gerais. Naquela cidade, Magda Soares definiu e revisou, juntamente com as professoras da rede, quais são as habilidades necessárias para

que as crianças se alfabetizem. Acreditamos, assim como Soares (2020), que a alfabetização é um processo com início, meio e fim, e que por isso, é fundamental que os aprendizes compreendam o que as letras representam e como as letras criam representações, iniciando tal processo na Educação Infantil e concluindo-o no terceiro ano do Ensino Fundamental.

Soares (2020), reuniu em sua obra “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever”, conceitos e práticas pedagógicas de suma importância em torno da alfabetização e letramento. Nessa direção, a autora trata da conceituação e diferenciação entre alfabetização e letramento. Segundo Soares (2020), alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, mesmo que ocorram de maneira simultânea.

Sendo assim, para alfabetizar e letrar seriam necessários ao menos dois processos:

O primeiro que diz respeito à aprendizagem do sistema de escrita alfabético e envolve habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo; e o segundo que trata da aprendizagem da leitura e da produção textual que envolve habilidades referentes às competências de leitura, interpretação e produção de textos em diferentes contextos. (SOARES, p.38)

Pensando nisto, foram construídas metas curriculares em Lagoa Santa, Minas Gerais, desde o ano de 2007, quando Soares lá iniciou seu trabalho junto àquela rede pública de ensino. Tais metas, no final da educação Infantil, no ano de 2022, envolviam os seguintes tópicos ou eixos didáticos: “Consciência fonológica, conhecimento das letras”, “Leitura”, “Escrita” e “Linguagem Oral”. Além disso, a divisão por faixa etária se inicia na Creche (entre 2 e 3 anos), Infantil I (4 anos) e vai até o Infantil II (5 anos) (LAGOA SANTA, 2022)

Ao todo, o Projeto Alfaletrar dispõe de doze componentes divididos em quatro quadros com metas previstas para a Educação Infantil. O primeiro quadro diz respeito à Consciência Fonológica e ao Conhecimento de letras, que contém os seguintes componentes: consciência fonológica (relações sons-letras), conhecimento das letras, conceitualização da escrita.

O segundo quadro trata da Leitura e, dentre seus componentes, estão: a leitura de palavras, as estratégias de leitura compartilhada, as convenções da leitura e a adesão às práticas de leitura. Enquanto o terceiro quadro se refere à Escrita, e constam os componentes: escrita convencional, escrita compartilhada, convenções da escrita. Por fim, o

quarto e último quadro contém componentes sobre a Linguagem Oral, expressão e compreensão.

Nos chama atenção a progressão realizada em cada habilidade descrita e seu avanço segundo a idade. Como ocorre no campo da escrita que está estruturado em três componentes: “Escrita convencional”, “Escrita compartilhada”, “Convenções da escrita”. A respeito da escrita convencional, recomenda-se: escrever o primeiro nome copiando de ficha (letras maiúsculas) (apenas aos 3 anos). A partir dos 4 anos, espera-se que a criança escreva o primeiro nome sem copiar de uma ficha; e escreva, por memorização ou cópia, o nome da professora. Já aos 5 anos, propõe-se que a criança escreva o nome completo sem copiar de ficha; escreva, por memorização ou cópia, o nome da professora, de colega; copie frase, pequena parlenda, trava-língua curto, acompanhando a escrita da professora em quadro branco ou cartolina.

Outro aspecto importante consta no componente “Convenções da escrita”, nas quais se prescrever que sejam construídas habilidades que se referem ao direcionamento da escrita, ao reconhecimento de que palavras faladas são representadas por uma sequência de letras, separadas por espaços em branco.

Além disso, outro aspecto importante diz respeito ao tratamento da consciência fonológica, no qual a Proposta de Lagoa Santa de 2022 já revelava que aos 4 anos a criança precisa:

Reconhecer e produzir oralmente palavras que começam com a mesma sílaba (CV) (aliteração) e, em seguida, identificar a grafia igual da sílaba inicial nas palavras escritas (professora como escriba). (LAGOA SANTA, p. 02, 2022)

Na seção seguinte, explanaremos uma análise sobre o que propõem os documentos de outros países (Portugal, França, Canadá, Espanha, México) a respeito do sistema de escrita alfabética e as práticas de leitura e produção de textos na Educação Infantil.

2.2 O QUE OS DOCUMENTOS DE OUTROS PAÍSES PROPÕEM SOBRE O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

2.2.1. Sistema de Escrita Alfabética

A seguir, serão objetos de análise cinco documentos de outros países em voga, em 2019 e 2020, onde se falam três línguas que têm em comum o fato de serem derivadas do latim e de apresentarem uma ortografia mais transparente que outros idiomas como o inglês (SOARES, 2016).

Assim, foram analisados, inicialmente, dois documentos curriculares de países de língua portuguesa: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (PORTUGAL, 2016). No caso da língua francesa, examinamos o Programme d'enseignement de l'école maternelle (FRANCE, 2015) e o Programme Préscolaire (CANADÁ, 2017), adotado na região de Québec. Como representantes da língua espanhola, selecionamos o Decreto 17/2008, del 6 de marzo, del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, além da Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria do México (2016).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de Portugal (2016), nota-se pouca menção à escrita espontânea, mas se prescreve que a criança deve: “Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais”. (p.76). No que se refere ao avanço das hipóteses de escrita, três habilidades gerais são recomendadas:

As crianças devem diferenciar a escrita do desenho (código icônico de código escrito). (p.70)
Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. (p.76)
Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. (p. 76)

A categoria leitura/reconhecimento da escrita de palavras familiares/ nomes próprios não é garantida no texto do documento português. No que diz respeito à orientação de o adulto funcionar como “leitor modelo”, o documento menciona: “Aperceber-se do sentido direcional da escrita”. (2016, p. 76). Já no que diz respeito à segmentação de frases em palavras, nota-se a expectativa de um aprendizado muito mais complexo que a prática diária

demonstra ser possível, a ser construído pelas crianças, como vemos na descrição da habilidade abaixo:

Isola ou conta palavras de uma frase; suprime ou substitui alguma (s) palavra (s) numa frase, atribuindo-lhe um novo sentido ou formulando novas frases; e identifica uma frase cuja estrutura gramatical não está correta. (p.65)

O Programme d'enseignement de l'école maternelle (2015) francês, aponta avanços significativos no que diz respeito ao SEA, como vemos nas menções que contemplam a hipótese de escrita alfabética, o estímulo à escrita espontânea e a leitura/reconhecimento da escrita de palavras familiares/ nomes próprios : “A descoberta do princípio alfabético possibilita os primeiros escritos autônomos no final do jardim de infância (p.12). Paralelamente, a partir dos quatro anos, a iniciação aos traçados de escrita (p.12)”. Também se prescreve que “Aos quatro anos, o professor dá comandos para escrever palavras simples, por exemplo, o nome de um personagem em uma história”. (p.12)

A respeito da orientação do adulto funcionar como “leitor modelo”, na transmissão de convenções (como escrever da esquerda para a direita) e no domínio da escrita cursiva, esses aspectos também aparecem no texto:

Aos três anos, os exercícios gráficos, acostumando as crianças a controlar e orientar seus gestos pelo olhar, leva-as a dominar os gestos motores que serão mobilizados no desenho e na escrita cursiva, para levar referências no espaço da folha de papel. (p.12)
Eles também se treinam nos gestos da escrita e aprendem a adotar uma postura confortável, a pegar de maneira adaptada ao instrumento de escrita, para gerenciar o espaço gráfico (ir da esquerda para a direita, manter o alinhamento). (p.10)

No Programme Préscolaire do Canadá-Québec (2017), algumas prescrições sobre o auxílio das aprendizagens das crianças e a respeito do estímulo à escrita espontânea e da hipótese de escrita alfabética estão presentes . Lá se prescreve que “com a ajuda de um adulto, a criança é convidada a:

Descobrir para que serve a leitura e a escrita. (p. 31);
Sozinha ou com uma pequena ajuda, a criança: Usa letras ao tentar escrever. (p. 31);
Com a ajuda de um adulto a criança é convidada a: Usar certos termos relacionados à escrita (por exemplo, letra, palavra) (p. 31)”.
Com a ajuda de um adulto a criança é convidada a:

No que diz respeito à leitura/reconhecimento da escrita de palavras familiares/ nomes próprios, menções importantes são prescritas ao longo do texto, “Com a ajuda de um adulto

a criança é convidada a: Associar fotos dele ou de seus amigos aos primeiros nomes. ... Observar como certas palavras são escritas no ambiente. (p. 31)

Tanto no Real Decreto espanhol como na Propuesta Curricular de la Educación Obligatoria do México, encontramos poucas menções no que diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética. O documento espanhol faz alguma referência quando prescreve o seguinte objetivo ““Escribir su nombre y el de sus compañeros con diversos propósitos (p.73)” em um item denominado “Hipótesis de Escrita Espontânea”. Já o México não menciona a utilização de escritas não convencionais, e apenas faz referências à faixa etária em que a criança deve iniciar seus primeiros escritos aos quatro anos “É o momento de iniciar a aprendizagem de um novo código: o da Linguagem escrita” (p. 17)

2.2.2. Leitura

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de Portugal (2016), não há menção explícita a respeito da leitura, contudo, foram feitas algumas pequenas prescrições relativas à compreensão leitora, como vemos nos trechos do texto que defendem:

Prescreve que os alunos mostrem progressão não só na clareza do discurso como no respeito da sequência dos acontecimentos. (P. 63A) Por parte do professor, promover conversas sobre a contação de histórias, e pedir para que as crianças contem e criem suas próprias histórias. (P. 63P)

O Programme d’enseignement de l’école maternelle (2015) da França, não faz menção às habilidades de compreensão leitora, porém, faz referência à postura do professor diante da leitura e da escolha de textos para a vivência desse momento: “O professor cuida da leitura, dirige e anima as trocas que seguem a escuta. A progressividade reside essencialmente na escolha de textos mais longos e distantes da palavra falada. (p.11)”.

O Programme Préscolaire canadense (2017), prevê que as crianças sejam levadas a entrar em contato com algumas habilidades de compreensão de leitura, tanto autonomamente como recebendo apoio de um adulto: “Sozinha ou com uma pequena ajuda, a criança[virá a]: recontar uma história como em um livro... Demonstrar interesse por livros de histórias... Folhear os livros. (p.30- 31)”. Além disso, outras habilidades são previstas no documento canadense, dentre elas, se encontram “o reconhecimento de elementos textuais” e a leitura “inventada” a partir das imagens da história com o auxílio de um adulto:

Com a ajuda de um adulto a criança é convidada a: fingir ler usando fotos ou lembrando a história que já foi lida para ela. (p.30- 31)... Reconhecer que certos termos estão relacionados a livros (por exemplo, uma página, um título, capa, autor, ilustrador). (p.30- 31)

O Real Decreto espanhol (2008), apresenta a escuta como habilidade de leitura para que as crianças observem, tanto de maneira autônoma como em grupo, os diferentes gêneros textuais explorados no ambiente escolar: “Escucha atenta, comprensión de cuentos, relatos, canciones, leyendas, poesías, rimas, adivinanzas y retahílas, tanto tradicionales como contemporáneas, de forma individual y en grupo, como fuente de placer y de aprendizaje. (p.20)”. No que diz respeito à leitura, destaca-se a habilidade de manuseio dos portadores textuais:

Uso, gradualmente autónomo de diferentes recursos y soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles, etiquetas, pictogramas, rótulos, folletos, cuentos, tebeos, biblioteca del aula, etcétera. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan. (p.20)

Na Propuesta Curricular de la Educación Obligatoria do México (2016), além da escuta da leitura feita por um adulto, a criança é convidada a ler em voz alta de maneira autônoma, “Promover la manipulación y “lectura” autónoma de libros. (p.71)”. Já no que diz respeito à compreensão leitora, a identificação de indicadores textuais e a leitura autônoma são evidenciadas no documento: “Predecir el contenido de textos literarios e informativos a partir de los indicadores textuales del portador. Revisar las narraciones y corregirlas colectivamente. Organizar una presentación pública de los textos” (p.71- 72).

2.2.3 Produção de Textos Escritos

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de Portugal (2016), a produção de textos escritos é realizada por meio do adulto como escriba na leitura e escrita de palavras com e para as crianças, porém quando se trata da escrita autônoma pela criança, essa habilidade é pouco clara, como vemos a seguir: “Pedir para que as crianças contem e criem suas próprias histórias (P. 63P)”.

No Programme d'enseignement de l'école maternelle (2015) francês, as crianças são auxiliadas a descobrir a função da palavra escrita e as produções com a ajuda de um adulto. Um importante aspecto destacado por esse documento está no estímulo do professor em

encorajar as crianças em seus ensaios espontâneos da escrita. “Aos 5 anos, as crianças começam a ter recursos para escrever, e o professor as encoraja a fazê-lo ou a realizar ensaios espontâneos. O professor encoraja a escrever usando tudo o que está ao seu alcance (p.13) ”.

No Programme Préscolaire do Canadá (2017), há prescrições a respeito da produção de textos escritos, ao mencionar que “sozinha ou com uma pequena ajuda” a criança inicia seus traçados escritos. Além disso, assume caráter mais evidente em suas prescrições, ao deixar claro o que de fato deve ser realizado nas salas de aula com a escrita:

Sozinha ou com uma pequena ajuda, a criança: Faz tentativas para escrever seu primeiro nome. ... Escreve uma palavra ou uma história à sua maneira (rabiscos, símbolos ou letras misturado)... Usa letras ao tentar escrever. Com a ajuda de um adulto a criança é convidada a: Participar da redação de histórias coletivas ou individuais ditadas para adultos). (p.31)

No Real Decreto espanhol, em nenhum momento se menciona de que forma será feito o uso da língua escrita na Educação Infantil. Algumas prescrições relativas à escrita aparecem, porém sem um direcionamento do que pode ser realizado com as crianças, como vemos a seguir: “Utilización de la escritura para cumplir finalidades reales; ... Y gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles; Disfrute con el language escrito”. (p.20).

A Propuesta Curricular de la Educación Obligatoria do México, não prescreve a produção de textos escritos pela criança de maneira autônoma, porém, o adulto aparece como escriba e cria situações reais de uso da escrita coletivamente, como vemos abaixo:

Construir textos colectivos, con ayuda de la educadora, experimentando con recursos lingüísticos y gráficos variados. (p.72)
 Crear colectivamente, com apoyo de la profesora, invitaciones, circulares y textos sencillos para convocar a los padres a un evento escolar. (p.74).

Na seção seguinte, faremos uma breve explanação das concepções hoje existentes sobre o tratamento da linguagem escrita e sua notação na Educação Infantil, com o intuito de apresentar um panorama geral dessas concepções.

2.3. REVISANDO CONCEPÇÕES SOBRE O TRATAMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA E SUA NOTACÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Temos assistido, ao longo da história da Educação Infantil, a extremismos e jogos de interesses que, a nosso juízo, em nada auxiliam no processo de ensino-aprendizagem das crianças, quando falamos em compreensão do sistema de escrita alfabética e imersão nas práticas de letramento, na escola.

Nesse sentido, segundo Brandão e Leal (2010) e Moraes, Albuquerque e Brandão (2016), haveria quatro “caminhos” ou modos de encarar o trabalho com a linguagem escrita, antes do Ensino Fundamental, como veremos a seguir.

A primeira concepção, os autores denominam de “A obrigação da alfabetização” e está centrada no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras, sendo a criança condicionada a vários exercícios com letras, palavras e pequenos textos artificiais, com um treino exaustivo de unidades isoladas como vogais, consoantes ou as “famílias silábicas”.

Nesse sentido, a leitura e a escrita são inseridas a partir da visão associacionista, ou seja, correspondente à ideia de aquisição da escrita como um mero código de transcrição da fala.

A segunda concepção caracteriza-se pela rejeição à reflexão sobre a notação escrita nas salas de Educação Infantil e é por esses autores denominada “Letramento sem letras!”, caminhando em direção oposta à primeira. Assim, outros tipos de linguagem ocupam o espaço escolar, como a plástica, a musical, a corporal, e outras. Os partidários dessa posição defendem apenas práticas de leitura de textos (e de produção de textos coletivos), mas, nunca, um trabalho de reflexão sobre palavras e suas unidades.

A terceira concepção (cf. Moraes, Albuquerque e Brandão, 2016) é intitulada “À deriva”. Isso significa que, a menos que a criança demonstre curiosidade sobre a escrita, o adulto não deveria antecipar esse aprendizado. Dessa forma, não existe um planejamento direcionado a como propor atividades voltadas a esses questionamentos, apenas uma escuta e acolhimento, sem compromisso com a promoção de reflexões para a aquisição do SEA.

Por fim, a quarta e última concepção de tratamento da linguagem escrita estaria pautada na negação das duas concepções anteriores e é intitulada “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”. Esse caminho está pautado nos estudos sobre letramento e na teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, sobre a descoberta do princípio do sistema

de escrita alfabética (SEA), sendo a aprendizagem desse SEA entendida como um processo conceitual, que se inicia muito antes do Ensino Fundamental, pois desde cedo as crianças estão inseridas no mundo da escrita.

Nesse caso, não se espera que as crianças sejam obrigadas a fazer exercícios repetitivos com cópias, ditados de palavras e famílias silábicas. Não se espera que elas saiam necessariamente da Educação Infantil com uma hipótese alfabética de escrita nem se pratica um ensino sistemático de relações letra-som. É importante salientar que essa concepção também se pauta, fortemente, nos estudos sobre letramento, que demonstram que a vivência de práticas letradas desde cedo ajuda as crianças a se apropriarem da linguagem dos gêneros textuais escritos.

No presente projeto, defendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética e o avanço no domínio de práticas letradas, pode e deve começar e progredir na Educação Infantil, de maneira lúdica e divertida, por meio de atividades que promovam práticas de leitura e escrita significativas, que possibilitam a escrita convencional ou não convencional e a leitura autônoma ou inventada pelas próprias crianças, e que permitam o uso dos jogos que estimulam a consciência fonológica. Paralelamente, defendemos que, todo dia, as crianças possam viver situações de exploração de textos próprios do universo infantil.

A seguir, iremos abordar pesquisas em torno de boas práticas de letramento e reflexão sobre o SEA na Educação Infantil.

2.4. BOAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E REFLEXÃO SOBRE O SEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma obra importante, que ilustra boas práticas envolvendo o SEA, é o livro “A Aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos”, construído por professoras do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (BRANDÃO, ROSA, 2021). Ao iniciar a discussão do tema, Brandão nos traz à reflexão um poema de Cecília Meirelles, para lembrar o contexto em que a Educação Infantil se encontra no que tange à alfabetização e no lugar que ela tem sido colocada.

“Ou isto ou aquilo”, o poema-pretexto em foco, nos remete ao ensino da língua escrita ora com ênfase no letramento e no total distanciamento do sistema de escrita alfabética, e

ora nas práticas conservadoras de atividades enfadonhas e repetitivas acerca da alfabetização, que em nada contribuem para o estímulo e compreensão do que a escrita nota e de como ela nota, além de não respeitar as peculiaridades das crianças.

É fundamental pensarmos, como bem colocam as autoras, em alguns questionamentos: será que não há formas mais interessantes de trabalhar a língua escrita na Educação Infantil? Seria impossível apresentar propostas mais significativas no âmbito da alfabetização? Será possível superar a dicotomia existente entre alfabetização e letramento?

As práticas pedagógicas propostas ao longo da obra (BRANDÃO, ROSA, 2021) nos mostram que, sim, é possível fazer da Educação Infantil um espaço lúdico, cheio de significado, com respeito ao direito das crianças, com a junção do letramento e da alfabetização no ensino da língua escrita. Práticas dessa maneira já eram evidenciadas no livro coletivo do CEEL-UFPE intitulado “Ler e escrever na Educação Infantil: práticas pedagógicas”, que também foi organizado por Brandão e Rosa (2010). Anteriormente a isso Ferreiro e Teberosky (1979, 1985) já assinalavam que toda criança participa de um mundo letrado com maior ou menor grau, antes de entrar no ensino fundamental.

Então, por que negar esse direito às nossas crianças, principalmente àquelas que não têm acesso às condições básicas de vida, mas que frequentam o ambiente escolar e que, mesmo em menor grau, vivenciam, no dia a dia, práticas letradas e têm o mesmo direito que uma criança com as condições opostas de, na Educação Infantil, vivenciar práticas pedagógicas que estimulam a compreensão do sistema de escrita alfabética? Como já nos ensinava Ferreiro (1985) vale salientar que o processo de compreensão do SEA não se inicia quando a criança entra no Ciclo de Alfabetização.

Nesse sentido, Brandão e Leal (2021) discutem a necessidade de abordar o que chamam de boas referências no âmbito de práticas pedagógicas que podem ser realizadas na Educação Infantil e, dentre essas práticas, destacam-se: o conhecimento do nome das letras, assim como a mediação do aprendizado da escrita do próprio nome e de outras palavras significativas; desafiar a criança a tentar ler palavras de uma quadrinha que ela sabe de cor ou participar de jogos em que precisará descobrir palavras que rimam. Tudo isto significa que aprendizados importantes podem ser desenvolvidos no processo de alfabetização e que estão também situados no eixo do letramento, sem que haja desrespeito à cultura da criança.

Dessa forma, Brandão e Rosa (2021) enfatizam a necessidade de apresentar às professoras outras concepções e alternativas que ocupem o lugar dos exercícios mecânicos e repetitivos que desconsideram a escrita como uma prática de interação entre pessoas que querem se comunicar e que, ao mesmo tempo, desmerecem a capacidade de pensar das crianças e o seu desejo de se apropriar desse objeto. As autoras pretendem, com este livro, dar oportunidade às professoras de questionar algumas práticas conhecidas e bastante recorrentes, assim como de conhecer boas alternativas de trabalho no eixo da alfabetização com crianças entre 4 e 6 anos.

Por fim, cinco blocos de atividades que promovem práticas de letramento e de alfabetização são apresentados por Brandão e Leal (2010):

- a) Atividades que promovem práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto extraescolar; b) Atividades que promovem a escrita e a leitura pelas próprias crianças; c) Atividades e jogos que estimulam a análise fonológica de palavras com e sem correspondências com a escrita; d) Atividades e jogos que estimulam a identificação e escrita de letras e o reconhecimento global de certas palavras; e) Atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e coordenação viso-motora.

Mais adiante, as autoras abordam temas que dialogam com esses blocos, discutindo conceitos, trazendo exemplos concretos de propostas e refletindo sobre a mediação das professoras na interação com crianças nos dois últimos anos da Educação Infantil.

Brandão e Albuquerque (2020), apresentam justificativas que reiteram a importância de se aprender significativamente as letras a partir da Educação Infantil e que esse aprendizado já ocorre desde muito cedo, de diversas maneiras, quando, por exemplo, as crianças visualizam placas, outdoors, lojas, rótulos de embalagens, nomes de ruas ou de ônibus, entre tantas outras possibilidades.

Na seção seguinte, discutiremos as evidências de diferentes pesquisas brasileiras sobre o tratamento da escrita na Educação Infantil.

2.5. O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE O TRATAMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

Sabemos que, no Brasil, até os anos 1960 do século XX, o trabalho na Educação Infantil evitava o contato direto com a leitura e a escrita reais, e apenas se detinha aos chamados “pré-requisitos” para preparar para o processo de alfabetização. Em decorrência disso, houve grande impacto na orientação de políticas públicas para o atendimento a crianças em pré-escolas, nos anos 1970 e 1980 no século XX, surgindo o movimento histórico que priorizava a “educação compensatória” e que acabava por limitar as capacidades da criança, ao restringir as oportunidades de leitura e escrita reais.

Em trabalho apresentado ao Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), Silva e Brandão (2019), analisaram a mediação de duas professoras durante a atividade de “chamada” com o apoio de cartões em que estão escritos os nomes das crianças. O estudo foi organizado em seis momentos, em que a chamada foi observada, em duas turmas com crianças entre 4 e 5 anos de duas instituições educativas. As autoras constataram que a chamada é uma prática atraente para os pequenos, sendo identificadas diferentes formas de conduzir a atividade. Ao analisar a mediação de cada docente, elas concluíram que nem sempre o momento da chamada se constitui em uma possibilidade de reflexão e de ampliação dos conhecimentos das crianças sobre o nosso sistema de escrita. Ou seja, a forma de mediação das professoras é que irá determinar se esse potencial da atividade será ou não aproveitado.

Em sua tese intitulada “Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética”, Cabral (2013) teve por objetivo investigar a prática de professoras responsáveis por crianças de 5 anos, a fim de compreender as relações entre prática de ensino e os conhecimentos infantis sobre a notação alfabética, em função de diferentes metodologias de ensino. Em seu percurso metodológico, a autora utilizou três procedimentos: observações participantes das aulas ministradas pelas professoras, entrevistas semiestruturadas no final do ano e a aplicação de sondagens com os alunos.

A pesquisa constatou que a aprendizagem do SEA pelas crianças não estava diretamente ligada ao seu nível socioeconômico de origem, mas, sim, ao tipo de ensino que

recebiam. Ela verificou que as turmas que mais avançaram foram aquelas em que as professoras realizavam um ensino sistemático, mas levando as crianças a refletir sobre as propriedades do sistema alfabético.

Mais recentemente, Girão e Brandão (2020), afirmaram na discussão do texto “A leitura e a escrita das crianças e com as crianças” sobre o interesse dos aprendizes em, desde cedo, manusearem objetos portadores de escrita, bem como os questionamentos que fazem acerca do escrito. Porém, segundo as autoras, mesmo com a difusão da psicogênese da escrita, entre outros estudos, ainda é notório o estranhamento por parte de muitos professores em proporcionar, já na Educação Infantil, na faixa etária de 4 e 5 anos, a apropriação ou descobertas pelo texto escrito.

Aragão (2022), em sua tese de doutorado intitulada “Conhecimentos sobre a escrita alfabética revelados por crianças ao final da Educação Infantil”, objetivou investigar a aprendizagem das crianças em relação ao sistema de escrita alfabética (SEA) nos dois últimos anos da Educação Infantil, em três escolas (duas públicas e uma privada), sendo acompanhados alunos cujas docentes, efetivamente, buscavam praticar um ensino sistemático da modalidade escrita da língua e eram reconhecidas por seus pares como professoras experientes e eficientes.

A pesquisadora (ARAGÃO, 2022) organizou sua tese em dois estudos, nos quais ela aplicou atividades de escrita espontânea, consciência fonológica e conhecimento de letras. Os resultados obtidos demonstraram que havia uma progressão das crianças, mas uma grande diferença em função da origem sociocultural: quase todos os aprendizes da escola privada finalizaram o último ano da Educação Infantil com uma hipótese de escrita alfabética, ao passo que seus pares de meio popular tendiam a revelar hipóteses menos elaboradas sobre o SEA..

Como podemos observar, as pesquisas descritas apresentam diferentes contribuições, envolvendo a aprendizagem de diferentes conhecimentos do SEA e o fazer pedagógico das professoras. Vamos resumir algumas delas:

- As docentes revelavam ter conhecimento razoável das propostas didáticas que privilegiam a realização de práticas de leitura e produção de textos desde o início da alfabetização;

- As professoras possuíam maneiras específicas de fabricar suas práticas de alfabetização e, nessas ações, faziam uso de elementos que se aproximavam das suas experiências e memórias;
- A mediação das professoras é que determina se o potencial de uma atividade será ou não aproveitado;
- As turmas que mais avançaram foram aquelas em que as professoras realizavam um ensino sistemático, mas levando as crianças a refletir, de modo lúdico e reflexivo, sobre as propriedades do sistema alfabético;
- Há um interesse dos aprendizes em, desde cedo, manusearem objetos portadores de escrita, bem como são frequentes os questionamentos que as crianças de 4 e 5 anos fazem acerca do escrito;
- Era possível desenvolver atividades de alfabetização que priorizavam o trabalho de identificação, comparação, composição e decomposição de palavras, contagens de letras e sílabas, formação de palavras, além da leitura bastante frequente de textos literários.

Observamos que a maioria das pesquisas listadas priorizaram a construção dos conhecimentos das crianças e consideraram as práticas das professoras em torno do sistema de escrita alfabética, levando em consideração suas trajetórias profissionais e o contexto no qual estavam inseridas.

3. ESTUDO I: AS VERBALIZAÇÕES DAS PROFESSORAS A RESPEITO DE SUAS PRÁTICAS

3.1 OBJETIVOS

Nossos objetivos implicaram obter informações a partir das verbalizações das docentes do último ano da Educação Infantil de Recife, sobre como praticavam o ensino da modalidade escrita da língua, tanto no que diz respeito às práticas de leitura e produção de textos escritos como de iniciação à aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Como objetivos específicos tivemos:

- Identificar como as docentes explicavam o trabalho com o nome próprio em seu planejamento;
- Analisar como o conhecimento de letras estava sendo mobilizado em suas práticas, para identificarmos se elas utilizavam jogos ou brincadeiras, alfabeto móvel ou outros recursos;
- Investigar em suas verbalizações, se as docentes utilizavam atividades de promoção da consciência fonológica e como as faziam;
- Analisar o que diziam as professoras a respeito das suas práticas de ensino que promoviam a escrita espontânea de palavras no último ano da Educação Infantil, como o faziam, de que maneira exploravam essa escrita, como as crianças podiam participar;
- Verificar quais os gêneros textuais explorados e as habilidades de leitura e compreensão leitora mobilizadas pelas docentes;
- Identificar o que diziam as professoras a respeito das suas práticas relativas ao ensino de produção de textos escritos (gêneros textuais produzidos; modalidades de escrita praticadas: tendo o adulto como escriba ou escrita espontânea de textos pela criança).

3.2. METODOLOGIA

O estudo inicial foi realizado a partir de entrevistas com uma amostra de 8 participantes ao todo, sendo quatro professoras na rede de ensino privada e quatro professoras na rede pública, docentes do último ano da Educação Infantil, na cidade de Recife, realizada ao final de 2022.

A escolha de conduzir essa pesquisa com esse quantitativo de professoras deveu-se à possibilidade de identificação de uma amostra variável de práticas educativas, bem como pela possível comparabilidade de análise resultante de tais práticas. As entrevistas foram gravadas em uma sala cedida pelas escolas por meio do aplicativo “Gravador de voz” e para a transcrição, utilizamos a ferramenta “Transcrever” do Word, fazendo as revisões necessárias.

A escolha das docentes entrevistadas se deu através dos seguintes critérios:

- a) Ser professora da Região Metropolitana do Recife;
- b) Atuar no último ano da Educação Infantil;
- c) Ter disponibilidade para realizar entrevista no turno da tarde, visto que esse era o único horário disponível para a pesquisa, uma vez que a mestrandia trabalhava pela manhã.

O roteiro de entrevista encontra-se no apêndice A. Além de, voluntariamente, aderirem à pesquisa, as docentes assinaram termos de consentimento para realizarmos aquelas entrevistas.

Concordamos com Duarte (2004), que a entrevista, enquanto instrumento de coleta de dados, é fundamental quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

Nesse sentido, realizamos entrevistas semiestruturadas com o intuito de saber o que diziam professoras de escolas públicas e privadas de Recife a respeito da sua prática de ensino da escrita no último ano da Educação Infantil: expectativas sobre o aprendizado dos alunos, cuidados com as especificidades da Educação Infantil, práticas que priorizam. O roteiro de entrevista (cf. Apêndice A) priorizou a obtenção de informações sobre:

1. A rotina diária com as crianças;
2. Os objetivos traçados para a área de linguagem;

3. O trabalho com o nome próprio ligado ao conhecimento de letras;
4. As atividades que tratam da consciência fonológica;
5. A prática da leitura e os gêneros textuais lidos;
6. A produção de textos escritos;
7. O uso do livro didático, se a escola possuía LD e se a docente utilizava enquanto recurso didático no processo de ensino-aprendizagem;
8. A existência de um documento curricular como orientador da prática docente.
9. A avaliação na área de linguagem;
10. A prática da professora.

3.2.1. Perfil das professoras participantes

Com o intuito de conhecer melhor as professoras entrevistadas, buscamos saber sua trajetória de formação e tempo de atuação profissional. Cabe destacar que as docentes participantes eram de escolas diferentes, sendo 3 de escolas públicas localizadas no mesmo bairro e apenas uma atuava em CEMEI. Já as professoras de escola privada, atuavam em escolas centrais, de grande porte e esses estabelecimentos se diziam socio construtivistas.

Como forma de identificação das participantes, utilizamos as siglas PUB (Professora de escola pública) e PRI (Professora de escola privada), seguida de suas respectivas numerações, de 01 a 04, conforme a ordem em que foram entrevistadas. O Quadro 1, abaixo, descreve a formação, tempo de experiência docente e idade das oito docentes participantes.

Quadro 1 - Caracterização das professoras entrevistadas

Professora	Formação	Idade	Tempo de Serviço na Docência
PUB 01	Graduação em Pedagogia pela UFPE no ano de 2006, Especialização em Gestão Escolar na FAFIRE no ano de 2010.	40 ANOS	14 ANOS
PUB 02	Graduação em Pedagogia pela UNICAP no ano de 1994, Especialização em Supervisão Escolar e Administração na UFRJ no ano de 1998.	58 ANOS	29 ANOS
PUB 03	Graduação em Pedagogia pela UFPE no ano de 2008, Especialização em Alfabetização na FAFIRE no ano de 2011, Mestrado pela UFPE no ano de 2014, Doutorado pela UFPE no ano de 2022.	39 ANOS	24 ANOS
PUB 04	Graduação em Pedagogia pela UFPE no ano de 2002, Especialização em Psicopedagogia na FAFIRE no ano de 2005 e História e Cultura Afrodescendente na UNICAP no ano de 2010.	51 ANOS	15 ANOS
PRI 01	Graduação em Pedagogia pela FUNESO no ano de 2007, Especialização em Gestão Educacional pela Uninter no ano de 2008 e Alfabetização e Letramento na FAFIRE em 2020.	47 ANOS	17 ANOS
PRI 02	Graduação em Pedagogia pela FAFIRE no ano de 2010, Especialização em Alfabetização na FAFIRE e Psicopedagogia na ESUDA.	35 ANOS	13 ANOS
PRI 03	Graduação em Pedagogia pela UNICAP no ano de 2002, Especialização em Psicopedagogia pela FAFIRE no ano de 2005.	42 ANOS	13 ANOS
PRI 04	Magistério, Graduação em Ciências Biológicas pela FAFIRE no ano de 2008.	41 ANOS	19 ANOS

Fonte: A autora (2024)

Como vemos no quadro acima, quanto à formação, quase todas as professoras possuíam a graduação em Pedagogia e ao menos um curso de especialização, com exceção de PRI 04. Outro fato interessante é que três delas realizaram uma especialização em “Gestão educacional” ou “Supervisão escolar”, como é o caso de PUB 01, PUB 02 e PRI 01.

A especialização em Psicopedagogia também apareceu na fala de três docentes, PUB 04, PRI 02 e PRI 03. Da mesma forma, para especialização em “Alfabetização”, vemos também em PUB 03, PRI 01 e PRI 02. Apenas PUB 03 realizou Mestrado e Doutorado.

Quanto à faixa etária, as idades variavam significativamente, com a professora mais jovem tendo 35 anos (PRI 02) e a mais velha 58 anos (PUB 02). A maioria das professoras estava na faixa dos 30 aos 50 anos. No que diz respeito ao tempo de serviço na docência, esse dado variava de 13 a 29 anos, com a professora PUB 02 tendo o maior tempo de serviço (29 anos). As professoras das escolas públicas tendiam a ter mais tempo de serviço em comparação com as das escolas privadas.

3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO I

Para o tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Sendo assim, após a realização de cada entrevista com as docentes, fizemos a transcrição do áudio gravado e, a partir das verbalizações das professoras, construímos uma categorização para cada objetivo pretendido na análise. As categorias que antecipamos foram inspiradas nas utilizadas por Moraes, Silva e Nascimento (2020) e Moraes e Silva (2022 a e b), abrangendo:

- Ensino da escrita alfabética (promoção da consciência fonológica, estímulo à escrita espontânea, promoção do conhecimento de letras);
- Ensino de leitura (gêneros textuais lidos, modalidades de leitura praticadas, habilidades de compreensão leitora promovidas);
- Ensino de produção de textos escritos (gêneros textuais produzidos; modalidades de escrita praticadas: tendo o adulto como escriba ou escrita espontânea de textos pela criança).

3.3.1 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino relativa ao conhecimento do nome próprio no último ano da Educação Infantil

A partir das entrevistas realizadas com as 8 professoras, buscamos identificar nas falas, como as docentes explicavam o trabalho com o nome próprio, em suas turmas de último ano da E.I.

Como vemos no Quadro 2, abaixo, das oito professoras, sete (quatro de escola privada e três de escola pública, exceto uma) realizavam atividades, diariamente, com os nomes próprios das crianças, ou seja, buscavam inserir em sua rotina diferentes propostas que explorassem o reconhecimento ou escrita do nome próprio.

Quadro 2 - Verbalizações das professoras sobre atividades envolvendo o nome próprio das crianças

Trabalho com o Nome Próprio	1 P U B	2 P U B	3 P U B	4 P U B	SOMA PUB	1 P R I	2 P R I	3 P R I	4 P R I	SOMA PRI	SOMA TOTAL
Todo dia		X	X	X	3	X	X	X	X	4	7
Atividades com os nomes próprios											
Identificar o nome em ficha ou crachá	X		X	X	3	X	X	X	X	4	7
Identificar letras do nome próprio ou de colega a partir de bingo ou outras brincadeiras			X		1	X		X	X	3	4
“Adivinhar” qual o nome lido por características como letras ou sílabas iniciais			X		1		X			1	2
Comparar nomes para decidir se começam de modo idêntico (letras e sílabas iniciais)	X				1	X				1	2
Pensar e dizer palavras que começam com a sílaba de um nome seu ou de colegas.			X	X	2	X	X		X	3	5
Escrever o nome com diferentes instrumentos e suportes (giz, lousa mágica, além de lápis)			X		1					0	1
Escrever seu nome em ficha ou tarefa que vai fazer.	X	X	X	X	4		X	X	X	3	7
Escrever e refletir sobre nome de pessoas da família			X	X	2	X				1	3
Identificar seu nome ou de pessoas da família junto a outras palavras.				X	1					0	1
Total	4	2	8	6	20	6	5	4	5	20	40

Fonte: A autora (2024)

As categorias “Identificar o nome em ficha ou crachá” e “Escrever seu nome em ficha ou tarefa que vai fazer” foram as mais frequentes dentre as respostas das professoras. Quando o assunto era identificar o nome em ficha ou crachá, sete docentes afirmaram o compromisso com a exploração diária na identificação (sendo 3 de escola pública e 4 de escola privada). Eis algumas falas:

“Eu acho, inclusive, que nós deveríamos ter começado por aí, porque, de fato, eu começo pela questão do nome próprio. Então eles primeiro precisam identificar o nome de cada um”. [PRI 01]

“Até hoje eu uso a ficha desde o início do ano, a ficha do nome. Aí eu vou usando estratégias diferentes, né? e então, no início, eu usava muito a parte do reconhecimento do nome. Então eles tinham que procurar o nome deles dentre os outros nomes”. [PUB 03]

Já em relação à escrita do nome em ficha ou tarefa que vai fazer, o quadro se inverteu: sete docentes, (sendo 4 de escola pública e 3 de escola privada) indicaram usar essa estratégia:

“...Ah e todos os dias tem o nome para colocar na atividade. Aí, o que acontece é... tem atividades que eu digo que é só o primeiro nome, porque tem nomes que são enormes, né?... Hoje eu quero o nome completo, ou hoje eu quero um nome que caiba no espaço viu?...”. [PRI 04]

“Na escrita, a gente tem essa coisa da identificação. A gente trabalha muito com o próprio nome. E, como é uma coisa que ao final do ano a criança tem que ter sedimentado esse conhecimento, a gente usa o próprio nome como base para a aprendizagem de outras palavras, né? E, também, porque a gente faz os crachás. O crachá termina que fica o nome de todas as crianças da sala, a gente deixa expostos”. [PUB 04]

Outra categoria, que nos chamou atenção, diz respeito à exploração e reflexão sobre a composição do nome próprio: “Pensar e dizer palavras que começam com a sílaba de um nome seu ou de colegas”, mencionada por cinco professoras (sendo 2 de escola pública e 3 de escola privada):

“...uma trilha com nomes próprios, o nome que caía, eles tentavam descobrir que nome era aquele, qual criança era aquela. Aí, por exemplo: “Pedro, Pedro vamos pensar em uma palavra que comece com esse mesmo som”, então era assim, era muito esse trabalho de consciência fonológica”. [PRI 02]

“É... muitos escrevem de memória quando chegam, não é? Faz aquela escrita de memória e, quando a gente começa a associar o nome dele com outras palavras ou com outros nomes dos amigos, eles começam a sistematizar, né? Então, [falam]“ eita o MA de Marília, é o MA de Martim que é o MA de macaco”.

Aí eles começam a... eu digo que eles começam a enxergar o nome deles no mundo, sabe? E não só aquele de memória". [PRI 04]

As duas últimas falas nos revelam, explicitamente, que as docentes tinham consciência de que tal reflexão promovia a consciência fonológica, a qual ajudava as crianças a “sistematizar”, isto é, a avançar na compreensão da relação entre pauta gráfica e pauta sonora.

Quanto à categoria “Identificar letras do nome próprio ou de colega, a partir de bingo ou outras brincadeiras”, apenas quatro professoras diziam realizar essa exploração (sendo uma de escola pública e três de escola privada).

“Então, por exemplo, uma estratégia que eu uso, desde o início, em relação a essa chamadinha, todos os dias, é fazer o bingo das letras com essa ficha. E aí, no início, durante um bom tempo, no início eles sempre pegavam essa ficha deles, quando percebia o domínio das letras, já tava ok. Então eu comecei a desafiá-los a pegar a ficha dos outros, não é”? [PUB 03]

“Até um bingo, bingo de palavras, bingo de números, né? eh... Por exemplo: como a gente, o nosso projeto é moradias... Bingo do nome das moradias, bingo com o nome deles...”. [PRI 01]

Quando perguntamos às docentes sobre o nome próprio, a atividade de “Escrever e refletir sobre nome de pessoas da família”, foi mencionada apenas por três professoras (sendo duas de escola pública e uma de escola privada) que demonstraram essa preocupação, em trazer outros nomes próprios significativos para o contexto de suas aulas, como vemos nos extratos abaixo:

“Aqui tem o registro do alfabeto móvel, aqui Ana Cecília tá formando o nome da mãe dela”. [PUB 03]

“Aí, às vezes, quando escreve o nome da mãe, por exemplo, ali, quando você chegar em casa, você mostra e pergunta pra ela se é desse jeito que se escreve”. [PUB 04]

“Essa questão do nome, nome da mãe, nome do pai, então, é bem interessante. Isso que de todo modo a gente tem que trabalhar com palavras significativas pra eles, né? Trazer da realidade deles, né? para a prática do dia a dia”. [PRI 01]

As categorias “Adivinhar” qual o nome lido por características como letras ou sílabas iniciais” e “Comparar nomes para decidir se começam de modo idêntico (letras e sílabas

iniciais)”, foram lembradas apenas por duas professoras (sendo uma de escola pública e outra de escola privada).

“Ali na roda mesmo, eu faço muito isso né?! E na hora da própria prática e eles também. No momento em que estão realizando as atividades, eu faço esse comparativo. Como é que é o som do nome de BERNARDO? ‘BE BE B COM E né Tia? BE!’ E aí por exemplo: estão escrevendo BETO, então se Bernardo começa com BE, será que BETO também começa com BE?” [PRI 01]

Nas categorias “Escrever o nome com diferentes instrumentos e suportes (giz, lousa mágica, além de lápis)”; “Utilizar letras móveis para fazer o pareamento do nome”; “Identificar seu nome ou de pessoas da família junto a outras palavras” apenas uma professora de escola pública mencionou essas atividades, sendo uma em cada categoria mencionada, respectivamente: PUB 03, PUB 01, PUB 04.

Nesse sentido, podemos inferir o grande investimento realizado pelas professoras de ambas as redes de ensino, a respeito da exploração do nome próprio como palavra estável. Tanto a identificação do nome próprio como a escrita daquela palavra estiveram presentes na prática de todas as professoras, variando as formas de fazê-lo.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a consciência da importância de garantir que a exploração do nome próprio seja uma atividade diária e, portanto, parte constitutiva da rotina com as crianças de turmas no último ano da Educação Infantil. Outro dado relevante foi a semelhança na variedade de alternativas praticadas pelas docentes, seja por meio de bingo ou brincadeiras, adivinhas, além da reflexão a respeito do nome de familiares e de amigos.

Visto isso, buscamos nas falas das docentes compreender como elas planejavam e desenvolviam as suas aulas no que se refere especificamente ao conhecimento de letras no último ano da Educação Infantil. Apresentaremos esses dados na próxima seção.

3.3.2 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino relativa ao conhecimento de letras no último ano da Educação Infantil

Nesse sentido, buscamos analisar nas falas das docentes como essa categoria de ensino estava sendo trabalhada em sua prática, para identificarmos se elas utilizavam jogos

ou brincadeiras, diferenciação de letras e números de outros sinais gráficos, alfabeto móvel ou outros recursos. Vejamos os resultados obtidos no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Verbalizações das professoras sobre o ensino de letras

Conhecimento de Letras (fora do nome próprio)	1 P U B	2 P U B	3 P U B	4 P U B	SOMA PUB	1 P R I	2 P R I	3 P R I	4 P R I	SOMA PRI	SOMA TOTAL
Atividades com as letras											
Identificar e nomear as letras do alfabeto	X		X		2				X	1	3
Formar palavras com o alfabeto móvel			X	X	2					0	2
Realizar a escrita de palavras com as letras em quadro magnético				X	1					0	1
Diferenciar letras de números e outros sinais gráficos	X	X	X	X	4	X				1	5
Utilizar o alfabeto sem seguir uma ordem		X			1					0	1
Formar letras com massa de modelar		X			1					0	1
Identificar primeiro as vogais	X	X			2					0	2
Utilizar bingo de letras, jogos de imagem, dominó de palavras, cruzadinha, autoditado			X	X	2	X				1	3
Observar as letras em ordem alfabética			X		1					0	1
Total	3	4	5	4	16	2	0	0	1	3	19

Fonte: A autora (2024)

Como podemos observar, durante o ano de realização da pesquisa, das oito professoras, apenas cinco diziam realizar o trabalho de diferenciação de letras e números ou outros sinais gráficos. A incidência de verbalizações sobre esse tipo de atividade com letras foi muito maior entre as docentes da rede pública. Vejamos:

“...Eu faço um controle bimestralmente do conhecimento das letras e dos números. Então eu vou... a gente chama essa atividade de nomeação, eu aponto e a criança nomeia as letras. Então eu tenho esse controle durante o ano. Bimestralmente eu faço isso”. [PUB 03]

“Então assim, eh.... Foi essa questão do reconhecimento das letras e dos números, diferenciá-los”. [PRI 01]

“ (Que) Identifiquem letras, [que] saibam diferenciar letras de números, né? saibam que letra é uma coisa e números é outra coisa enfim...” [PUB 04]

A partir das falas das professoras, percebemos que havia uma preocupação em fazer essa diferenciação entre letras e números, com destaque para PUB 03 que realizava um acompanhamento bimestral desse conhecimento de letras.

Apenas três professoras falaram sobre “Identificar e nomear as letras do alfabeto” sendo duas de escola pública e uma de escola privada.

“Então eu percebi que muitos não reconheciam as letras do alfabeto... Então aí vamos reconhecer as letras do alfabeto...” [PRI 04]

“Alguns não sabem nomear todas as letras do alfabeto ainda, entendesse? E aí a gente vai, coloca lá a fichinha, distribui, coloca lá, deixa disponível as letras móveis e eu vou nomeando e ele vai. Às vezes, quando eu digo, eu preciso apontar e dizer o nome para ele procurar a letra certa. Se eu só nomear ele não sabe ainda”. [PUB 01]

Ambas diziam em suas falas que muitas crianças ainda não reconheciam as letras do alfabeto, mesmo no último ano da Educação Infantil e, a partir disso, revelaram a preocupação em acompanhar se, de fato, elas avançavam no identificar e nomear as letras.

Outra categoria dizia respeito a “Formar palavras com o alfabeto móvel”, e, mais uma vez, apenas duas professoras diziam realizar essa reflexão, sendo ambas de escola pública. Vejamos:

“...Investi muito, na primeira e segunda unidade, na parte de consciência fonológica, escrita espontânea, formação de palavras com alfabeto móvel, eh a parte de conhecimento de letras junto com isso”. [PUB 03]

“Então tem uns jogos que são pra escrever as palavras com as letras móveis, né? a gente tem muito as letras móveis, a gente tem uns quadros magnéticos onde as crianças iam também... iam montando palavras ali... e às vezes usava letras aleatórias e fazia: Tia que frase tem escrito aqui?” [PUB 04]

Como podemos ver, as professoras traziam a reflexão não apenas sobre as letras que formam o nome próprio da criança, mas também de amigos e de outras palavras que se interessassem por construir a partir de suas hipóteses.

Quando perguntamos se as docentes faziam algum jogo ou brincadeira com letras, das oito professoras, apenas três diziam utilizar bingo de letras, jogos de imagem e dominó de palavras, sendo duas de escola pública e uma de escola privada. A docente PRI 01 trouxe os jogos como forma de desafios para que as crianças explorassem o conhecimento de letras, além de criar um bingo contextualizado com o projeto vivenciado naquele momento.

Nesse sentido, isso nos revela a preocupação da docente em contextualizar de maneira significativa o aprendizado com as letras. A docente PUB 04, também demonstrava a importância de consolidar, de maneira lúdica, o conhecimento de letras, a partir dos jogos de imagem e dominó de palavras utilizados com a turma. Vejamos como se expressaram nas falas abaixo:

“Então o desafio pode ser uma cruzadinha, hoje foi cruzadinha, eh... Autoditado. Descobri que o autoditado faz um sucesso na minha sala, que é a imagem e a palavra. Eles vão ter que descobrir a palavra, recortar e colar... Até um bingo, bingo de palavras. Por exemplo: como a gente, o nosso projeto é moradias... Bingo do nome das moradias, bingo com o nome deles ou palavras simples com duas sílabas”. [PRI 01]

“eu coloco outros (jogos) que são específicos pra observação da língua, né? das palavras. Como os jogos de imagem, o dominó de palavras, como esses jogos também”. [PUB 04]

Quanto às categorias “Formar letras com massa de modelar” e “Utilizar o alfabeto sem seguir uma ordem”, apenas uma professora disse realizar essas atividades, sendo de escola pública. Eis o que ela nos contou:

“Aí trabalha com massinha formando a letra, formando palavras. Porque a gente leva ao lúdico e traz, porque a gente tem a análise fonológica, a escrita e a brincadeira, né? o lúdico”. [PUB 02]

“E aí eu vou trabalhando o alfabeto, sem seguir ordens, porque eu vou trabalhando o que tá acontecendo no momento, a história do momento, o que for do momento: jogo, futebol... então a gente estudou f e j, sem ter uma sequência obrigatória”. [PUB 02]

Já, a docente PUB 03, foi a única que mencionou a categoria “Observar as letras em ordem alfabética”, durante a escolha do ajudante do dia, como podemos ver abaixo:

“...E depois da roda de conversa tem geralmente a escolha do ajudante que a gente faz através da... observando as letras do alfabeto, a gente segue a ordem alfabética pra poder fazer essa escolha”. [PUB 03]

Como vemos, há uma diferença no somatório total de PUB e PRI no que se refere à quantidade de habilidades mencionadas pelas professoras de escola pública, sendo 16, enquanto apenas três professoras de escola privada diziam realizar, de modo mais explícito, o ensino de letras. Vale destacar que tanto PRI 02 como PRI 03, não revelaram em suas falas nenhuma habilidade referente ao ensino de letras. Esse dado nos sugere que as crianças de classe média, desde muito cedo e fora da escola, tendem a viver um contato com as letras do alfabeto. Sendo assim, esse objeto de conhecimento não constitui uma dificuldade para ser objeto de aprendizagem entre as professoras de escola privada.

3.3.3 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino voltado à promoção da consciência fonológica no último ano da Educação Infantil

Além de breves menções a reflexão sobre palavras parecidas (com nomes próprios, por exemplo, já vistas anteriormente, na presente seção buscamos aprofundar o exame de quais habilidades de promoção da consciência fonológica as professoras diziam realizar em sua prática pedagógica. Ao observarmos o Quadro 4, abaixo, percebemos que havia quase uma igualdade no somatório de respostas das professoras quanto às habilidades que desenvolviam no ensino voltado à consciência fonológica.

Quadro 4 - Verbalizações das professoras sobre o ensino voltado à promoção da consciência fonológica

Consciência Fonológica	1 P U B	2 P U B	3 P U B	4 P U B	SOMA PUB	1 P R I	2 P R I	3 P R I	4 P R I	SOMA PRI	SOMA TOTAL
Habilidades de Promoção à Consciência Fonológica											
Manipular sílabas ou fonemas na análise fonológica de palavras		X			1	X		X		2	3
Comparar o tamanho de palavras, para superar o realismo nominal		X			1					0	1
Utilizar jogos para refletir sobre palavras que rimam (trilhas, bingo sonoro, caça- rimas, trinca mágica)			X	X	2		X			1	3
Realizar a contagem de sílabas das palavras	X	X	X	X	4	X		X	X	3	7
Explorar a reflexão sobre a sílaba inicial e final das palavras	X	X	X	X	4	X	X		X	3	7
Explorar a sonoridade das palavras - rimas	X		X	X	3	X	X	X	X	4	7
Identificar palavra dentro de palavra				X	1	X			X	2	3
Utilizar a literatura para refletir sobre a sonoridade das palavras, contagem de sílabas, comparar quanto ao tamanho (livros, parlendas, trava-línguas, contos de acumulação)	X			X	2	X	X	X	X	4	6
Criar jogos de análise fonológica de acordo com o contexto (projeto, copa do mundo, festividade)				X	1	X				1	2
Total	4	4	4	7	19	8	4	4	5	21	40

Fonte: A autora (2024)

Notamos que das oito professoras, ao todo, sete diziam “Realizar a contagem de sílabas das palavras” e “Explorar a reflexão sobre a sílaba inicial e final das palavras”, sendo quatro de escola pública e três de escola privada. Vejamos como se expressaram nas falas abaixo:

“...Essa parte, por exemplo, de contar as sílabas, né? [eu] chamava, convidava eles para baterem palmas, pra observar quantas vezes abria a boca. Comecei a perceber que, depois que eles percebiam essa pauta, era mais fácil eu convidá-los pra levantar os dedinhos na hora que tivesse contando, pra ter o controle, porque quando eles batem palmas, se for por exemplo, ontem mesmo, eu tava fazendo a diagnose: MARACUJÁ, MA- RA- CU- JÁ, batendo palmas, quantos pedacinhos tem? Eles já se perdiam”. [PUB 03]

“...Essa semana que passou foi o tema das rimas, então a gente trabalhou a consciência do som final aí na PITANGUEIRA. A gente viu a PITANGUEIRA. Quantas letras tem? Aí, quantos sons a PITANGUEIRA faz? PI TAN GUEI RA quantas vezes eu abro a boca? Então, a partir de uma palavra, a gente trabalha número de letras, número de sílabas, que primeiro eu falo sons, depois eu venho com a palavra sílaba, quando eles já estão sabendo que os pedacinhos são sílabas”. [PRI 04]

Como podemos ver, ambas mencionaram a exploração da contagem de letras e sílabas das palavras. Destacamos a estratégia da docente PUB 03, que recorreu à contagem com os dedos, visto que, em palavras grandes, as crianças “se perdiam no registro da quantidade de sílabas através das palmas”. Em outro recorte, vemos abaixo a reflexão a respeito do som inicial e final das palavras. Cabe salientar que não se tratava de focar fonemas isolados:

“Eeeh o trabalho de consciência fonológica, tanto do som inicial quanto do som final, no começo do ano foi mais focado no som inicial e agora no final do ano continuamos com essa proposta, mas também passamos pro som final”. [PRI 02]

Ainda quanto à categoria “Explorar a sonoridade das palavras- rimas”, sete professoras diziam realizar esse trabalho no último ano da E.I, sendo três de escola pública e quatro de escola privada.

“Aí a gente fazia esses jogos essas brincadeiras com eles né, essas brincadeiras com rimas”. [PUB 04]

“...Eh jogos com imagens, de botar imagens misturadas. A gente ia botando e eles tinham que fazer o pareamento das imagens que começavam com o mesmo som ou que terminavam com o mesmo som”. [PRI 01]

No que se refere a “Utilizar determinados gêneros da literatura para refletir sobre a sonoridade das palavras, contagem de sílabas, comparar quanto ao tamanho (livros, parlendas, trava-línguas, contos de acumulação)”, seis professoras diziam realizar essa reflexão com os gêneros textuais como parlendas e trava-línguas, sendo duas de escola pública e quatro de escola privada.

“Eu me lembro também que, também dessa perspectiva da percepção do som e da escrita posterior, a gente brincou muito muito muito com parlendas. Então eles memorizavam rapidamente as parlendas e aí eu também fiz uma adivinhação. Uma, teve um momento do o que é o que é, né? eeh pula pra cima e faz beeh ah é um bode é uma cabra”. [PUB 04]

“É brincadeiras de rima, trava-línguas, é muito forte. A gente trabalha no Infantil 3 [turma de crianças de 5 anos] com a formação de palavras, então a gente vai trabalhando”. [PRI 03]

“Então aí a gente a gente, eu trouxe o poema, li o poema com eles, depois escrevi com eles na roda. Aí eu escrevendo na roda e “é a casa de caco”, qual é a palavra que rima, qual animal que rima com caco? “É MACACO!”” [PRI 04]

Já a categoria “Manipular sílabas ou fonemas na análise fonológica de palavras”, apareceu no recorte das falas de três professoras, sendo uma de escola pública e duas de escola privada, como vemos abaixo:

“... Na questão do nome dos personagens, inclusive eu coloquei até as sílabas que eles já conseguem realizar atividade com sílaba para que eles juntassem as sílabas e fizessem o nome dos personagens, por exemplo: MENINO, GATO, RATO E VOVÓ, e eles fizeram, realizaram muito bem essa atividade”. [PRI 01]

“Então vai vindo o som e a gente vai identificando o som, e partir do som que letra faz, e aí a gente vai para o papel, letra móvel, muito com sílaba móvel”. [PRI 03]

“Utilizar jogos para refletir sobre palavras que rimam (trilhas, bingo sonoro, caça-rimas, trinca mágica)” foi algo mencionado por três professoras, sendo duas de escola pública e uma de escola privada. Como vemos abaixo, elas utilizavam esses jogos de consciência fonológica:

“O tempo todo, geralmente os jogos, eu tenho os jogos do CEEL, achei que não existia mais, mas tenho a caixinha do Trilhas, tem tanto a questão da rima como a sílaba inicial, aí esses momentos eu gosto dos jogos no finalzinho, traz uma leveza e, ao mesmo tempo eles estão refletindo”. [PUB 03]

“A gente usa muito livros, né? A gente usa muito livros, a gente usa muitas brincadeiras, né? Trilhas, a gente usou tanto Trilhas de som inicial como de som final. Eh... jogos com imagens, de botar imagens misturadas. A gente ia botando e eles tinham que fazer o pareamento das imagens que começavam com o mesmo som ou que terminavam com o mesmo som”. [PRI 02]

Quando se trata de “Criar jogos de análise fonológica conforme o contexto (projeto, festividade)”, duas professoras diziam realizar esse trabalho, sendo uma de escola pública e a outra de escola privada.

“Jogos também, uso muitos jogos do CEEL, mas uso jogos de outros locais também, criamos jogos também, inventamos jogos por aqui também. De vez em quando a gente ressignifica jogos. Era um jogo e aí a gente fez de outro jeito e deu certo também e... enfim, é muito jogo com as imagens deles, com os nomes deles, com coisas que estavam dentro do círculo de interesse deles...” [PUB 04]

“Por exemplo: como a gente, o nosso projeto é moradias... Bingo do nome das moradias, bingo com o nome deles ou palavras simples com duas sílabas, mas eles já estão tão avançadinhos que já tô com trissílaba e tudo”. [PRI 01]

E, por fim, apenas uma docente de escola pública disse, explicitamente, “Comparar o tamanho de palavras, para superar o realismo nominal”. Como podemos ver no trecho a seguir:

“...porque quando a gente faz as sílabas, a gente vê qual é a maior, qual é a menor, aí a gente faz a questão do realismo nominal, não é? A palavra formiga é maior de que a girafa ou rato? E eles sabem, porque eles contam nos dedos para ver qual é a palavra que tem mais sílabas”. [PUB 02]

De maneira geral, podemos concluir que as professoras entrevistadas diziam realizar um importante trabalho sobre a contagem de sílabas, a reflexão sobre a sílaba inicial e final—rimas. Somado a isso, utilizavam textos da tradição oral para refletir sobre a sonoridade das palavras, contar sílabas, comparar quanto ao tamanho (parlendas, trava-línguas, contos de acumulação).

No entanto, apesar de haver uma diversidade na exploração das palavras identificadas nas falas das professoras, constatamos que os jogos para refletir sobre palavras que rimam (trilhas, bingo sonoro, caça- rimas, trinca mágica) ainda eram pouco explorados, uma vez que no total de oito docentes, apenas três (sendo duas de escola pública e uma de escola privada) afirmaram utilizar jogos.

3.3.4 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino que promove a escrita espontânea de palavras no último ano da Educação Infantil

Nesta seção, buscamos analisar o que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino que promovia a escrita espontânea de palavras no último ano da Educação Infantil, como o faziam, de que maneira exploravam essa escrita, como as crianças podiam participar. Para isso, iremos explorar os dados do Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 - Verbalizações das professoras sobre as práticas de escritas espontâneas vivenciadas com as crianças

Escrita Espontânea	1 P U B	2 P U B	3 P U B	4 P U B	SOMA PUB	1 P R I	2 P R I	3 P R I	4 P R I	SOMA PRI	SOMA TOTAL
Atividades de Escrita Espontânea											
Escrita espontânea de palavras em geral		X	X	X	3	X		X	X	3	6
Escrita espontânea com diferentes suportes (no quadro, na lousa mágica, no caderno, no papel ofício)		X	X	X	3				X	1	4
Escrita espontânea de palavras que compõem a rotina			X	X	2	X		X		2	4
Total	0	2	3	3	8	2	0	2	2	6	14

Fonte: A autora (2024)

Notamos que, das oito professoras, seis diziam realizar a “Escrita espontânea de palavras”, sendo três de escola pública e três de escola privada. Vejamos os recortes das falas, abaixo:

“...Bom nós trabalhamos assim, escrita no quadro, palavras no quadro, por exemplo: como é que você acha que é?” [PUB -02]

“A parte da escrita espontânea também, de palavras eh... do jeito deles, do jeito deles né, mas com a minha mediação. Então, refletindo”. [PUB 03]

“Tem a escrita espontânea deles. Aí, às vezes, a gente trabalha e, geralmente, das reações, livro, histórias ou construção de texto coletivo com eles também, e acho que essa questão da escrita espontânea...” [PRI 03]

Quando perguntamos sobre o estímulo à escrita de palavras que compõem a rotina da turma, quatro professoras diziam ter realizado esse trabalho, sendo duas de escola pública e duas de escola privada.

“Eu disse... é porque a gente brinca com essas palavras o tempo inteiro e eles escrevem no quadro, né? Às vezes escreviam...eeh...partes da agenda do dia”. [PUB 04]

“Por isso que a gente faz essa construção, sempre na roda, nessa listagem de nomes. Na construção da rotina, porque a gente vai ficar... construir com eles mesmos. Tem a CHEGADA, CHEGADA tem quantos sons, aah 3 e agora como que escreve?” [PRI 03]

Já na categoria “Escrita espontânea com diferentes suportes (no quadro, na lousa mágica, no caderno, no papel ofício)” das oito professoras, apenas quatro, sendo três de escola pública e uma de escola privada, diziam realizar essa exploração.

“... Escrevem palavras espontaneamente na lousa mágica, mas no início eu usei muito pra escrita desse nome [próprio], né? O quadro, adoram vir no quadro escrever.” [PUB 03]

“Minha primeira experiência com um caderno com pauta... é muito interessante, porque geralmente eles percebem que ali é para escrever. E eles perguntam o que pode ser que pode escrever? E aí eu pergunto, o que você quer escrever?” [PUB 04]

Nessa direção, podemos analisar que, de maneira geral, 3/4 das professoras promoviam a escrita espontânea das crianças no último ano da E.I. O que nos chamou bastante atenção, foi o fato de duas professoras (PUB 01 e PRI 02) não terem mencionado nenhum objetivo ou atividade ligados à escrita espontânea.

Compreendemos que o registro da escrita espontânea da criança precisa estar inserido na rotina como habilidade que promove o aprendizado do sistema de escrita alfabética. Entendemos, ainda, que para esse ensino ser significativo faz-se necessário um trabalho no qual as crianças podem e devem ser convidadas a participar de atividades que revelam intenções comunicativas e, assim, revelar por meio dos escritos como elas compreendem o SEA.

3.3.5 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino relativa à Leitura e Compreensão Leitora

Na presente seção, iremos analisar em um primeiro bloco as habilidades referentes à Leitura e Compreensão Leitora e em seguida os Gêneros textuais lidos no último ano da Educação Infantil. O Quadro 6 sintetiza os dados obtidos:

Quadro 6 - Verbalizações das professoras sobre o ensino de leitura e compreensão leitora vivenciadas com as crianças

Roda de Leitura	1	2	3	4	SOMA	1	2	3	4	SOMA	SOMA
	P	P	P	P	PUB	P	P	P	P	PRI	TOTAL
	U	U	U	U		R	R	R	R		
	B	B	B	B		I	I	I	I		
Todo dia		X	X		2	X		X	X	3	5
Atividades de ensino de leitura e Habilidades de Leitura e Compreensão Leitora promovidas											
Realizar leitura para deleite	X	X	X	X	4	X	X	X	X	4	8
Realizar leitura dirigida	X		X		2	X	X			2	4
Brincar de ler sozinhos	X	X	X	X	4	X	X	X	X	4	8
Utilizar textos que revelam curiosidade, interesse das crianças			X	X	2	X	X	X	X	4	6
Fazer paradas na leitura para explorar informações de um trecho			X		1					0	1
Explorar título, autor, ilustrador, figuras					0			X		1	1
Localizar informações explícitas no texto					0			X		1	1
Realizar o reconto da história	X	X	X	X	4	X	X	X		3	7
Empréstimo de livros		X	X		1		X	X	X	3	4

Fonte: A autora (2024)

Percebemos que havia unanimidade entre as oito professoras entrevistadas nas categorias “Realizar leitura para deleite” e “Brincar de ler sozinhos”, ilustradas pelos depoimentos abaixo:

“Em todas as salas aqui já foi projetado um móvel, onde ficam vários livros acessíveis. Isso pode ser qualquer momento, um momento que esteja aleatório, às vezes eles não querem os brinquedos, eles pedem pra pegar o livro”. [PUB 01]

“Nesse momento de exploração espontânea acontece muito deles pegarem o livro que eles gostam muito, de pegar o livro que foi lido, então eles pegam geralmente os livros que foram lidos e eles espontaneamente contam, sentam, colocam a cadeira na posição [e dizem] ‘e agora eu vou contar’ e aí eu deixo bem à vontade”. [PUB 03]

“Normalmente dá uns 5 a 7 minutos quando eles terminam, eles ficam ali. Aí deitam, pegam um livro da cestinha, leem, ficam à vontade para depois ir para o Recreio... Quem terminar ou ajuda um colega, pode ajudar ou pega um livrinho para ficar ali, esperando a próxima atividade, a próxima atividade do dia”. [PRI 04]

Outra categoria que nos chamou atenção foi “Realizar o reconto da história”, que sete professoras diziam fazer parte das suas práticas, sendo quatro de escola pública e três de escola privada. Vejamos os recortes das falas, abaixo:

“E a gente também tem o reconto pra todo mundo. Faltaram alguns, no outro dia a gente vai fazer a sequência didática daquela atividade que foi feita com aquele conto. Eu preciso reler o conto pra quem não veio, né? Mas aí às vezes alguns pedem, e aí a gente oportuniza, alguns querem, a gente vai: ‘fulano não veio. Vamos contar a história novamente’. ‘Eu posso, tia?’ Então alguns chegam a pedir”. [PUB 01]

“Eu fiz a leitura e eles foram recontar, né? E a leitura é no círculo e a leitura coletiva que a gente sempre tem aqui no pátio”. [PUB 02]

Em “Utilizar textos que revelam curiosidade, interesse das crianças”, seis professoras disseram estar atentas aos interesses das crianças, sendo duas de escola pública e quatro de escola privada. Eis o que nos explicaram:

“...teve um [texto], recentemente, que a gente trabalhou, que teve muito reconto que eles estavam pautando muito, que foi um contexto de, foi “Bruna e a galinha da Angola”, que aí esse livro eu li mais de uma vez. E aí eu usei a estratégia de, por exemplo, quem vai no outro dia, logo no momento da roda da conversa às vezes né, eeh ‘vamos contar o que vocês lembram como foi a história pra poder os outros conhecerem’, entendeu?”. [PUB 03]

“Olha, esse ‘Caras Animalescas’ ficou uns dois meses de leitura. Por isso fez tanto sucesso. Porque outra coisa passou um mês com o mesmo livro. Eu só

vou mudando umas estratégias de explorar. Mas o ‘Tupi que você fala’ mobilizou na turma do ano passado e acho que já está mobilizando a deste ano também. Ehh, um que é uma “Cadê o doce que estava aqui?” O boi comeu, cadê o boi? Foi para o Mato, cadê o Mato? Fogo queimou, cadê o fogo? A água apagou. Eles gostam muito desse também”. [PUB 04]

Quando questionadas se a “Roda de Leitura” fazia parte da sua prática em sala de aula, as professoras, além de responderem sim ou não, também deviam dizer a frequência com que isso acontecia. Apenas cinco, sendo duas de escola pública e três de escola privada, afirmaram que, diariamente, a Roda de leitura era parte constitutiva da rotina. Vejamos a resposta das demais: PUB 01, PUB 4 e PRI 02:

“Não todos os dias, mas pelo menos uma vez”. [PUB 01]

“Ai, hoje eu acho que eu não consigo todos os dias, mas eu acho de dois a três”. [PUB 04]

“De 2 a 3 vezes”. [PRI 02]

Quanto a procedimentos gerais, examinamos, nas verbalizações das docentes participantes, se havia menções a estratégias como ler um livro ou texto fazendo paradas e explorar dados do texto relativos à autoria, ilustrador etc. Constatamos que das oito professoras, apenas duas diziam realizar pausas estratégicas e explorar informações da capa dos livros, sendo uma de escola pública (PUB 03) e a outra de escola privada (PRI 03). Os trechos de fala abaixo ilustram isso:

“Veja: o momento da contação, eeeh, geralmente eu repito a contação, tem o momento de ir parando, dependendo do livro, principalmente se for um livro literário. Aí eu vou parando, eu vou conversando com eles, vou perguntando, vou instigando a curiosidade deles, né? tem esse processo”. [PUB 03]

“Acho que a gente parte da apresentação do livro. Primeiro a questão formal da coisa, vamos ler quem escreveu, a gente sempre fala assim: Ah e quem será que pensou nas letras formou as palavras e colocou elas aqui dentro? Eita, foi o escritor. Eu digo: ‘e só tem letras?’, Aí eu abro e folheio o livro, e aí só tem letras nesse livro? Não, tem desenho. E como é o nome da pessoa que faz o desenho e ilustra a história? Ah é o ilustrador”. [PRI 03]

No que diz respeito a categorias específicas de habilidades envolvidas na compreensão de leitura, apenas PRI 03, de escola privada, disse promover as habilidades de “Localizar informações no texto” e “Fazer inferências ao longo da leitura”. Vejamos o que a docente nos contou no recorte, abaixo:

“E a partir daí eles vão contando a história, seriação, né, começo, meio e fim. O que foi que aconteceu deixou de acontecer, quem foi que apareceu, quem era que fazia isso? Então a partir disso dizer quem foi o personagem principal, que a gente chega no momento a essa nomenclatura, assim tão formal, e a gente vai construir com eles”. [PRI 03]

“Realizar leitura dirigida”, foi algo que apenas metade das professoras (sendo duas de escola pública e duas de escola privada) mencionaram. Isto é, momentos em que a leitura estava sendo direcionada a um projeto, ficha de atividade ou se prestava para avaliar alguma habilidade, na perspectiva da área de linguagem ou matemática. Isso pode ser constatado abaixo:

“Tinha livros que a gente não tinha nem a intenção, a leitura era por conta do Projeto. E quando via, eles já estavam: Ah tem rima! Eu dizia, eita é mesmo! Tem rima!”. [PRI 02]

“Muitos livros literários, né? Um que foi muito importante pra esse projeto foi o “O Tupi que você fala”, e aí no contexto de trabalhar parte dessa cultura indígena, eu trouxe outros livros relacionados à cultura indígena...” [PUB 03]

Sobre o “Empréstimo de livros”, mais uma vez, apenas metade das professoras evidenciaram essa prática. No caso da rede pública, algumas fizeram ressalvas quanto à dificuldade de os livros serem devolvidos à escola. Vejamos o que disseram:

“Emprestei, mas eu percebi que não tava voltando. Eh... porque assim... sempre chegava assim: minha mãe jogou fora, meu irmão jogou... Aí a gente parou. Por conta dessas coisas... Olhe, eles levaram o livro da sala pra casa, aí molhou, sujou, ficou em casa, a minha mãe jogou fora, é um negócio assim... descaso, tá entendendo?” [PUB 02]

“Esse ano, a gente teve, eeh... porque a gente faz esse trabalho junto com a biblioteca. E, infelizmente, a gente tá com problema da estrutura da escola. Então, a gente, eeh... a biblioteca não tá funcionando [no] empréstimo de livros. Então, o acervo que eu tenho, que fica aqui, que também é um acervo menor. Então ele ficou aqui, a gente não teve processo de empréstimo de livro não. Os textos foram no caderno”. [PUB 03]

“Isso acontece na biblioteca de 15 em 15 dias. Eles anotam o nome, fazem toda... preenchem uma fichinha, né? E quando levou um e não trouxe. Quando vai pegar de novo? Está devendo um livro. Eles têm essa responsabilidade de ganhar emprestado e devolver e também os [livros] da sala”. [PRI 04]

“Toda sexta-feira, não era da biblioteca da escola, era da biblioteca da sala. Toda sexta-feira, às vezes é que a gente leva da biblioteca da escola. Mas aí eles levam toda sexta-feira e toda segunda-feira eles trazem”. [PRI 02]

Notamos que, no contexto da rede pública, havia duas problemáticas sobre o empréstimo de livros: a primeira que remete ao ponto de vista estrutural da escola, pois todas as escolas da rede pública participantes não tinham um espaço destinado à biblioteca. As professoras utilizavam os livros dos projetos apostilados adotados pela prefeitura para o empréstimo ou organizavam um cantinho com seus próprios livros para que as crianças tivessem acesso a esse material. E a segunda problemática diz respeito ao entendimento do uso dos livros emprestados: não houve menção a reuniões com pais e responsáveis para falar da importância do cuidado desse material nem de como usá-lo com as crianças.

A respeito da categoria “Identificar o suporte e a finalidade dos textos”, apenas três professoras de escola pública diziam propor essa estratégia, como vemos abaixo:

“Olha a gente leu eh informes não, é? eh a gente leu anúncios, eh a gente leu esses folhetos políticos não é, cartões pra mamãe, pra o papai, deixa eu ver o que mais, é tanta coisa que a gente faz que a gente esquece”. [PUB 02]

Nesse sentido, notamos que, por parte das professoras de escola pública, havia uma problemática em realizar empréstimos de livros para as crianças. Seja por falta de valorização e de uso desse material, seja por questões com a infraestrutura da biblioteca escolar.

Compreendemos que, quando se trata do ensino de leitura, estão envolvidas habilidades que dizem respeito ao interesse em ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas); recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba; selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura.

Sendo assim, entendemos que algumas habilidades importantes para a compreensão leitora incluem: formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos; manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais; escolher e folhear livros, orientando-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. Nesse sentido, concordamos ser de extrema importância a promoção dessas habilidades específicas, visto que muitas delas não foram mencionadas pelas professoras que entrevistamos no último ano da Educação Infantil.

A seguir, iremos analisar os Gêneros textuais lidos. Esses dados aparecem no quadro 7, abaixo:

Quadro 7 - Verbalizações das professoras sobre os gêneros textuais lidos com as crianças

Gêneros Textuais	1 P U B	2 P U B	3 P U B	4 P U B	SOMA PUB	1 P R I	2 P R I	3 P R I	4 P R I	SOMA PRI	SOMA TOTAL
Gêneros da Tradição Oral (Parlendas, Trava-línguas, Quadrinhas, Adivinhas, Cantigas de roda e Poesias)	X	X	X	X	4	X	X	X	X	4	8
Narrativas de Ficção (Lendas, Contos, Fábulas, Histórias de Aventura, História em Quadrinhos)		X		X	2	X				1	3
Textos Informativos (Cartazes de sala, Cardápios, Notícias, Anúncios, Bilhetes, Cartas, Verbetes)		X	X	X	3	X	X		X	3	6
Textos Instrucionais (Receitas, Jogos)		X	X	X	3	X	X		X	3	6

Fonte: A autora (2024)

Notamos que, quando se trata dos gêneros da tradição oral (Parlendas, Trava-línguas, Quadrinhas, Lendas, Contos, Fábulas, Poesias, Cantigas de roda), havia unanimidade, isto é, todas revelaram, em suas falas, que o trabalho com esses textos foi realizado ao longo do último ano da Educação Infantil. E, em segundo lugar, apareceram as categorias “Textos informativos (Cartazes de sala, Tirinhas, Cardápios, Notícias, Anúncios, Bilhetes, Cartas, Verbetes)” e “Textos instrucionais (Receitas, Jogos)”, sendo, em ambos os “agrupamentos”, havia seis professoras, três de escola pública e três de escola privada. Eis alguns exemplos do que verbalizaram:

“A gente trabalhou com receitas, né? aí tem as palavras, eh... eu trabalhei muito jogos com as palavras, eh bingo, jogos de palavras com formação, pedaços de palavra pra formar o todo, assim. Eles fizeram bilhetes para mandar para jogadores, eles fizeram poesia, eles compreenderam a rima, eles... que mais?” [PUB 02]

“A gente trabalhou receita, a gente trabalhou convite, eeh textos literários, eles produziram alguns, parlendas, trava-línguas. A receita a gente construía com eles, que normalmente era alguma receita que a gente fazia na escola, por exemplo: uma massa de modelar. No começo do ano a gente fez um bolo fez com escrita no quadro”. [PRI 02]

“Ehh! Histórias, cotidianamente, a parte de literatura, eh o contato com músicas, cantigas de roda,. Também houve a exploração de parlendas, textos informativos a gente eeh entorno do projeto ne, a gente explorou né, verbetes, eh tanto verbetes como vídeos científicos, voltados para as crianças, como o Show da Luna. Mas parte escrita eu também trouxe. Textos onde eu lia pra eles e a gente conversava. Esses foram os principais gêneros. Aí, a partir desses textos e das vivências, as palavras foram sendo exploradas. Trava-línguas, a gente também explorou poemas”. [PUB 03]

“Ah! Parlendas, músicas, músicas de memória. No começo, quando a gente trabalha muito porque eles leem de memória, né? Cantigas de roda que eles conhecem aí, música, poesia, reportagens. Eles trazem, quando eles trazem, dizem tia Vivi, olha o que eu achei foi conhecer a baleia jubarte e trouxe uma reportagem como fosse um jornalzinho sim. Aí a gente disse, aí é um jornal”. [PRI 04]

Das oito professoras, apenas uma, de escola privada, dizia utilizar História em Quadrinhos:

“... E outra coisa que foi muito interessante na minha sala, que até Jô que me deu uns gibis antigos, e eles ficam quietinhos lendo gibi”. [PRI 01]

A partir dos extratos acima, notamos que as docentes diziam investir em produções coletivas, tendo a adulta como escriba para as crianças, principalmente com a exploração de gêneros da tradição oral e textos informativos. Nesse sentido, nos chama atenção o relato de PUB 03, no qual a docente dizia fazer a utilização de diferentes gêneros textuais, que esteve presente na sua fala desde a cantiga de roda, a exploração de verbetes e vídeos científicos, demonstrando o uso de mídias neste último. Outro destaque, diz respeito a utilização de gibis pela professora PRI 01, única a mencionar o uso de histórias em quadrinhos.

3.3.6 O que diziam as professoras a respeito da sua prática de ensino relativa à Produção de Textos Escritos

Na presente seção, buscamos analisar o que diziam as professoras a respeito da sua prática relativa ao ensino de produção de textos escritos (gêneros textuais produzidos; modalidades de escrita praticadas: tendo o adulto como escriba ou escrita espontânea de textos pela criança).

Dentre produção de textos tendo o adulto como escriba, podemos ver, no Quadro 7, a seguir, que a “Rotina do dia” foi a produção mais frequente, com um total de cinco professoras dizendo praticá-la, sendo duas professoras de escola pública (PUB 03 e PUB 04), e três de escola privada (PRI 01, PRI 03 e PRI 04).

Em segundo lugar, as “Listas de palavras”, somando um total de quatro docentes que diziam produzir listagens, sendo duas de escola pública (PUB 03 e PUB 04) e duas de escola privada (PRI 01 e PRI 02). Em terceiro lugar, o gênero “Receita” foi mencionado apenas por três representantes, duas de escola pública (PUB 02 e PUB 04) e uma de escola privada (PRI 02).

Quanto aos gêneros da tradição oral, “Poema”, “Advinhas”, “Trava-línguas” e “Cantigas de roda”, de um total de oito professoras apenas duas diziam realizar a produção, sendo escriba para as crianças. Quanto às categorias “Anúncios”, “Folhetos políticos”, “Lendas”, “Contos”, “Bilhete” e “Poesia”, apenas PUB 02 dizia realizar a escrita desses gêneros.

Já as categorias em que as docentes eram escribas de “Verbete” (PUB 03), “Construção de pequenas histórias a partir de imagens” (PRI 01) e “Cartazes (PRI 04)” foram declaradas, cada uma, apenas por uma professora. Vejamos o quadro 8 abaixo

Quadro 8 - Verbalizações das professoras sobre as modalidades de escrita coletivas vivenciadas com as crianças, tendo o adulto como escriba

Produção de Textos Escritos Tendo o Adulto como escriba	1 P U B	2 P U B	3 P U B	4 P U B	SOMA PUB	1 P R I	2 P R I	3 P R I	4 P R I	SOMA PRI	SOMA TOTAL
Listas de palavras			X	X	2	X	X			2	4
Rotina do Dia			X	X	2	X		X	X	3	5
Construção de pequenas histórias a partir de imagens					0	X				1	1
Anúncios		X			1					0	1
Folhetos Políticos		X			1					0	1
Lendas		X			1					0	1
Contos		X			1					0	1
Bilhete		X			1					0	1
Poesia		X			1					0	1
Poema			X			X				1	2
Receita		X		X	2		X			1	3
Parlendas			X	X	3	X	X			2	4
Adivinhas				X	1	X				1	2
Verbete			X		1					0	1
Trava-língua			X		1		X			1	2
Cantigas de Roda			X		1					1	2
Cartazes					0				X	1	1
Convite					0		X			1	1

Fonte: A autora (2024)

Já as demais docentes, revelaram ter realizado esse tipo de atividade. Nos chama a atenção que, em todos os recortes das falas, houve um contexto para que a escrita ocorresse. Seja na escrita de listas, em registros para datas comemorativas, a partir de projetos ou da construção de pequenos textos a partir da visualização de imagens, como vemos abaixo:

“Sim, a gente tava conversando, acho que foi no dia dos índios e no dia dos pais. A gente tava conversando e eu disse ‘vamos fazer um texto sobre isso?’. Aí eles foram falando, aí assim tá bom? E assim fica melhor? Não tia, é assim... Aí eu: Vocês acham que tá bom? E eles iam dizendo e eu fazendo”. [PUB 02]

“Na parte de produção de texto, a gente eh... houve também, mas foram textos mais relacionados ao cotidiano da educação, que a gente precisou usar, então produção de listas, teve a produção desses textos informativos que, por exemplo, a gente fez também um estudo sobre a pipoca, que é um alimento indígena, e uma parte a gente produziu coletivamente um texto sobre a pipoca, né?”. [PUB 03]

“Eu escrevo no quadro a agenda do dia e em alguns momentos eu peço ajuda a eles, né ?.” [PUB 04]

“Então eu trabalhei também isso com eles de colocar eh... mostrar, eh... ofertar a imagem e eles criarem a história e eu como escriba, né”. [PRI 01]

“Mas a gente fez muita produção texto coletiva, tendo o adulto como escriba, então a gente fazia muito no quadro pra eles visualizarem essa escrita”. [PRI 02]

“Há isso acontece sempre na roda, quando a gente faz a listagem do dia, da. Quando a gente faz a listagem da chegada, extraclasse, lanche, biblioteca, recreio. Assim é nesse momento que a gente escreve todos os dias”. [PRI 03]

“É, a gente faz essa roda de escrita, né? Eu sou escriba para eles, né. Do que eles estão querendo, é em alguma situação a gente faz textos coletivos, né? Textos coletivo eu estou escrevendo para eles...” [PRI 04]

Na categoria “Escrita espontânea de pequenos textos (bilhete, verbete, carta)” três docentes diziam realizar essa modalidade, sendo duas de escola pública e uma de escola privada.

“É no caderno de desenho. Eles usam muito para desenhar e escrever, faz um desenho e escreve. Ou então faz uma cartinha para dar a tia Natália, ó, avisa a tia Natália. Aí eles dizem: Esse lanche eu não gostei. Eu digo, então bora fazer uma cartinha para tia Natália saber, bota aí do teu jeito “esse lanche eu não gostei”. [PRI 04]

“Eu tô aqui com o processo de livro deles que, esse aqui foi uma escrita de textos, foi um verbete, onde foi escrita eeh mediada, aqui a hipótese dele só que foi mediada”. [PUB 03]

Constatamos, portanto, que havia uma preocupação da maioria das docentes em produzir textos escritos como escriba das crianças. Percebemos, entretanto, que havia um baixo investimento em situações de promoção à escrita espontânea de textos pelas crianças, visto que das oito professoras apenas três criaram e/ou apresentaram situações cotidianas em que as crianças podiam escrever a partir de suas hipóteses.

4. ESTUDO II: AS PRÁTICAS OBSERVADAS NAS TURMAS DE DUAS PROFESSORAS

4.1 OBJETIVOS

Nesta etapa, iremos analisar as práticas e as concepções aprofundadas em relação ao ensino da língua escrita das duas professoras (uma de escola pública e a outra da rede privada) que foram entrevistadas no Estudo I, sob as siglas PUB 03 e PRI 04.

Nossos objetivos específicos foram:

- Analisar a rotina de trabalhos das duas professoras e as atividades priorizadas em seus planejamentos;
- Refletir sobre o lugar das atividades com a língua escrita no conjunto de situações de ensino aprendizagem;
- Verificar as concepções e práticas ligadas ao ensino da leitura e compreensão leitora, bem como os gêneros textuais sugeridos e as modalidades praticadas;
- Investigar as habilidades promovidas e os gêneros textuais utilizados no ensino da produção de textos escritos;
- Compreender como as docentes realizavam o trabalho com o sistema de escrita alfabética (SEA);

4.2 METODOLOGIA

Como instrumento de coleta, utilizamos a observação direta proposta por Ludke e André (1986), pois, segundo essas autoras, ela

Permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

Cada observação desse baseou em um roteiro com foco nas práticas das professoras, sua rotina escolar, quais atividades foram priorizadas, os gêneros e suportes textuais utilizados, a quantidade de vezes em que o nome próprio foi trabalhado, se a professora oportunizava o contato com a leitura, dentre outros aspectos. O roteiro de observação

encontra-se no Apêndice B. As vivências diárias também foram registradas em áudio e transcritas para análise.

A coleta de dados referente à observação foi realizada no início de agosto e de novembro, tendo duração de duas semanas completas nas turmas de 5 anos de duas escolas da Região Metropolitana do Recife (uma pública e outra privada).

Os momentos de observação aconteceram, nas duas turmas, no segundo semestre do ano letivo, quando elas já estavam devidamente integradas à rotina. Além disso, consideramos que, durante esse período do ano letivo, já era possível identificar, além dos modos de agir, as aprendizagens construídas por meio das práticas das docentes analisadas. Todas as semanas em que coletamos dados foram combinadas previamente com as professoras.

4.3. ANÁLISE DE RESULTADOS DO ESTUDO II

As observações foram categorizadas segundo os pontos acima descritos e nossa análise permitiu traçar um perfil da prática de cada docente. Das oito professoras participantes no Estudo I, apenas uma de cada rede tinha disponibilidade e permaneceu em turmas do último ano da Educação Infantil.

Com o intuito de conhecer melhor as professoras responsáveis pelas turmas investigadas, buscamos saber sua trajetória de formação e atuação profissional, bem como indagamos sobre o seu planejamento e definição de metas para o ensino de linguagem para as turmas em questão. Chamaremos de Professora 1 a docente da escola da rede pública do Recife–PE (PUB 03, no Estudo I) e de Professora 2 (PRI 04, no Estudo I) a que atuava na rede privada do Recife–PE.

No que se refere à formação inicial das docentes investigadas, a Professora 1 concluiu a Graduação em Pedagogia pela UFPE, no ano de 2008 e fez especialização em Alfabetização na FAFIRE, no ano de 2011. Concluiu o Mestrado em Educação na UFPE, no ano de 2014 e o Doutorado em Educação, também na UFPE, no ano de 2022.

A Professora 2 fez a educação básica em uma instituição privada e no ensino médio optou pelo magistério em instituição pública. Não fez graduação em Pedagogia, mas era formada em Ciências Biológicas pela FAFIRE.

A Profa.1 tinha 16 anos de experiência como docente e 3 anos na Educação Infantil. Já a Profa.2 tinha 23 anos de experiência docente e 19 anos na referida modalidade de ensino. Consideramos que as professoras 1 e 2 tinham uma experiência longa, que possivelmente teria contribuído para suas formações e atuações em sala de aula.

As duas trabalhavam nos dois turnos, sendo que a Profa.1 trabalhava durante o turno da manhã na gerência da Educação Infantil da rede de uma cidade vizinha a Recife, como coordenadora educacional. Já a Profa.2 lecionava também numa turma de Grupo 3, na mesma escola em que trabalhava pela manhã, durante 18 anos, exceto no ano da pesquisa, no qual ela pediu redução de carga horária, para se dedicar a sua outra atividade remunerada fora da educação. Essas informações aparecem sintetizadas no Quadro 9, abaixo.

Quadro 9 - Síntese de caracterização das duas docentes observadas

	Professora 1	Professora 2
Cidade	Recife	Recife
Rede de Ensino	Pública	Privada
Magistério	Não	Sim
Graduação em Pedagogia	Sim	Não
Ano de Conclusão (grad)	2008	Não
Especialização	Alfabetização	Não
Tempo de Experiência Docente	16 anos	23 anos
Tempo de Experiência Docente na EI	3 anos	19 anos
Dois turnos de Docência	Sim	Não

Fonte: A autora (2024)

Para melhor compreender a prática das docentes, optamos por caracterizar o cotidiano de suas salas de aula, a fim de identificar suas rotinas e o lugar dedicado ao ensino da língua portuguesa -e, especificamente, da sua modalidade escrita- no último ano da Educação Infantil, e identificar e analisar as concepções e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem na área de linguagem das professoras investigadas, de modo a conhecer que atividades priorizavam e como as conduziam. Realizamos entrevistas semiestruturadas e observação de aulas de cada professora.

- **A Professora 1** atuava numa escola pública que atendia duas turmas de Grupo V e duas turmas de cada ano do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. A escola ficava localizada no bairro de Santo Amaro, região metropolitana do Recife, e atendia às crianças das redondezas, oriundas de meios populares.

Era uma escola pequena com 6 salas de aula, espaço de direção/secretaria, refeitório, banheiros para as crianças e adultos, um pátio pequeno com poucos brinquedos de parque (um escorrego, uma casinha e uma mini gangorra), e outro pátio ao lado do refeitório (maior que o pátio de entrada e com um sombreiro frondoso). A sala de aula não era fechada até o teto, tinha meia parede com espaço entre o telhado, era apertada e se localizava na frente dos banheiros, o que afetava diretamente a passagem de ar puro na sala.

Havia três ventiladores, 12 bancas organizadas em círculo, uma mesa/birô, uma prateleira de livros, dois armários. Nas paredes, um mural que era dividido para o uso das duas turmas de Grupo V, ao lado do quadro branco havia um calendário, em outra parede um alfabetário de letras móveis, tinha também uma lista com os aniversariantes do mês e um cantinho para colocar a ficha do nome próprio, além disso, tinha o alfabeto ilustrado com imagens e suas respectivas letras iniciais.

A turma da professora 1 era frequentada por 9 crianças com idades entre 5 e 6 anos que demonstravam ser interessados e que tinham uma boa relação entre si. Por ser uma turma pequena, a docente conseguia realizar momentos de intervenção em duplas ou individual com mais tranquilidade. Uma das crianças possuía laudo do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e era acompanhada com os tratamentos necessários pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, a professora contava com uma Agente de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especializado (AADEE) que acompanhava a criança autista. A docente ainda contava com a participação de estagiários do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual fazia parte enquanto professora orientadora.

- **A Professora 2** atuava numa escola privada do bairro da Cidade Universitária, região metropolitana do Recife, que atendia a crianças de classe média. A escola possuía turmas do Grupo I até o ensino médio, nos turnos da manhã e da tarde, e tinha também uma turma de ‘hotelzinho’ integral.

Tratava-se de uma escola de grande porte, com área adaptada para Educação Infantil, contendo dois pátios, quadra, sala de movimento e biblioteca. Diferentemente da escola pública, nesta, além da rotina de aulas com a docente, as crianças também tinham atividades com o professor de música, artes, dança, inglês e o de educação física uma vez por semana. A Prof.2 trabalhava durante toda a jornada de aula, sem a ajuda de uma auxiliar de sala, exceto na hora do recreio, quando as crianças ficavam sob a observação e os cuidados de duas auxiliares, enquanto a docente ia para a sala de professores lanchar.

A sala de aula tinha seis mesas infantis com quatro cadeiras, que comportavam as 17 crianças matriculadas e assíduas. Além disso, a sala era ampla e bem iluminada, possuía ar-condicionado, banheiro para uso das crianças, prateleiras de concreto no qual a professora utilizava para guardar todas as atividades e materiais coletivos do grupo, escaninhos individuais para cada criança guardar a sua bolsa, um pequeno armário de duas portas, um canto com almofadas e cesto de livros e um espelho. Nas paredes havia dois murais com atividades das crianças, abaixo do quadro branco, o alfabeto fixo com as vogais em destaque e a sequência da reta numérica de 0 a 10. O espaço era bem apropriado e comportava bem a turma, mesmo ela sendo numerosa.

A turma era bem enérgica e participativa, demonstravam ter boa relação com os colegas e com a professora. Apesar de ser um grupo numeroso, a docente não tinha dificuldades em organizar a turma e os aprendizes se envolviam com interesse nas atividades propostas. Uma das crianças possuía laudo de TEA, e estava seguindo com as consultas pelo plano de saúde privado, mas ainda não tinha bem definido o grau do espectro, e ela não tinha apoio de Acompanhante Terapêutico (A.T).

Os resultados do “Estudo II” de nossa pesquisa serão discutidos em quatro grandes blocos. No primeiro, discutiremos a rotina das professoras em sala de aula. Num segundo, as habilidades a respeito do ensino de leitura (gêneros textuais lidos, modalidades de leitura praticadas, habilidades de compreensão leitora promovidas). No terceiro bloco, serão analisadas as atividades que envolvem a produção de textos escritos (gêneros textuais produzidos; modalidades de escrita praticadas: tendo o adulto como escriba ou escrita espontânea de textos pela criança). E o último bloco, tratará do ensino da escrita alfabética (reflexão sobre o nome próprio, promoção da consciência fonológica, estímulo à escrita espontânea, promoção do conhecimento de letras).

4.3.1 A rotina de trabalho da professora 1

A partir das observações de duas semanas completas na sala da Professora 1, identificamos que ela construía sua prática a partir de uma rotina bem estruturada, que garantia uma boa organização do tempo e atendia as necessidades daquele grupo de crianças. No momento de entrada na escola, cada criança guardava sua bolsa em um local da sala e acontecia a formação de filas para ir ao pátio, por volta das 13h30, no qual a gestora fazia o “Boa Tarde” com as crianças, rezava um “Pai-Nosso”, e comunicava algum aviso. Em seguida cada docente seguia com sua turma para a sala de aula.

A Profa.1 iniciava a rotina com uma roda de conversa sobre as “Novidades” que as crianças tinham para contar. Geralmente falavam sobre o final de semana, aniversário de amigos e parentes, um dente que estava mole, um parente que adoeceu. Após a escuta de todas as crianças, a docente convidava o grupo a escrever com ela a rotina no quadro. Ela pontuava, por exemplo: “Conversa, Ajudantes, Quantos somos?, Musicalização, Chamadinha, Calendário, Lanche, Atividade, Hora da História, Pátio, Jogos e Casa”. Deixava as duas últimas palavras para que os ajudantes do dia realizassem a escrita no quadro e, para critério de escolha dessas crianças, a professora utilizava a ordem alfabética.

Vejamos abaixo, um diálogo sobre o momento de escrita dessas palavras:

Profa. 1: Paramos em qual letra na aula passada?

Crianças: na letra J de João!

Profa. 1: Qual será a próxima letra?

Crianças: L de Laura e Lucas!

Profa. 1: Laura e Lucas venham aqui no quadro escrever seus nomes e as palavras “JOGOS” e “CASA”.

Nesse momento de escrita, todos da turma participaram, ajudando os colegas que tinham dificuldade, e a professora mediu:

Profa. 1: JO- GO. Quantas sílabas tem essa palavra?

As crianças contam nos dedos, JO – GO! Duas!!

Profa. 1: E como será que escreve JOGO? JO!

Crianças: Tem o O!

Profa. 1: Tem mesmo, mas antes da letra O tem alguma letra, escuta só JO!

Crianças: Ah é o J de João!

Profa. 1: Muito bem! E o GO?

Crianças: G e O!

Profa. 1: Muito bem! Agora vamos pensar na palavra CASA! Como que escreve essa palavra?

A criança logo escreveu CASA e apontou para a professora.

Profa. 1: Isso mesmo! Muito bem!

(AULA 1 – PROFA.1)

Em seguida, a professora apontou no quadro, dizendo: “...agora é o momento de ‘Musicalização’”. Nesse momento, a docente e as crianças brincaram com a parlenda “Hoje é o domingo” e a canção “Eu vi um sapo”. Na sequência, todos retornaram para as mesas, para o momento da “Chamadinha”, que foi vivenciado com o Bingo do nome próprio, no qual cada criança, por meio de sorteio, recebeu o nome de um colega e pedaços de EVA para marcar as letras em sua cartela.

Nesse momento a professora ia sorteando as letras e dando pistas antes de mostrar para as crianças:

Profa. 1: É uma letra que só uma criança tem no nome.

Crianças: Ah, é Y de ALYSSON.

Profa. 1: É uma letra que todo mundo aqui na sala tem no seu nome.

Crianças: A letra A!

Profa. 1: É uma letra que inicia o nome de duas crianças da turma.

Crianças: L de Laura e Lucas!

E ao final, os ajudantes do dia guardaram o material do Bingo.

(AULA 2 – PROFA.1)

O Quadro 10, a seguir, traz a caracterização da rotina da Prof. 1.

Quadro 10 - Atividades da rotina da Professora 1 com sua turma

Atividades	Aulas										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Roda de Conversa/ Rotina	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Ajudantes do Dia	X		X	X	X	X	X		X		7/10
Quantos Somos?	X		X								2/10
Musicalização	X		X		X						3/10
Chamadinha	X		X		X	X			X		5/10
Marcação de Calendário	X		X		X	X	X				5/10
Lanche/Recreio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Atividade de Linguagem	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Atividade de Escrita das crianças	X	X	X			X					4/10
Atividade de outros eixos						X	X	X	X	X	5/10
Leitura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Pátio	X		X		X	X	X	X	X	X	9/10
Jogo de Linguagem	X				X						2/10

Fonte: A autora (2024)

A observação do Quadro 10 nos permite deduzir que a rotina nessa turma, no que se refere ao trabalho com a linguagem oral e escrita, era bem estruturada: todos os dias a docente realizava roda de conversa, atividades de linguagem e a leitura de texto, seja livre ou mediada. Muitas dessas situações aconteciam diariamente, no cotidiano desse grupo. A Profa.1 planejava suas aulas semanalmente da seguinte forma: dia da semana, campo de experiência, objetivo de aprendizagem, situação didática e recurso didático. Tratava-se de um planejamento construído pela própria docente, consoante as necessidades da turma. Um exemplo daqueles planos de aula é exposto abaixo:

Figura 1 - Planejamento de Aula da Professora 1

DIA DA SEMANA/DATA/FORMATO DE ENSINO	CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	SITUAÇÃO DIDÁTICA	RECURSO DIDÁTICO
21-08	-Corpo, gestos e movimentos; -Traços, sons, cores e formas; -Escuta, Fala, Períamento e Imaginação; -Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.	(CG08) Exercitar os movimentos nas brincadeiras de tradição popular. (T309) Desenhlar, explorando diferentes suportes, instrumentos e técnicas. (EF05) Utilizar a linguagem oral para expressar necessidades e opiniões, ajustando-se, progressivamente, aos diferentes contextos sociais. (EF22) Familiarizar-se com a leitura, e a produção de texto orais e escritos, mantendo seu ler e escrever conversacionalmente. (EF31) Estabelecer relações entre a leitura e a escrita.	-Hora da conversa: hora de contar o final de semana. -Ajuda: seleção a partir da letra inicial. Pedir para que falem as letras individualmente. -Quanto somos? os ajudantes contam e registram no quadro; situações problemas envolvendo o número de crianças- quantos meninos tem na sala? se entrar mais cinco meninos, quantos meninos haverá? E quantas crianças? -Música e do movimento: brincadeira com a música hoje é Domingo; brincadeiras musicais sem som. -Hora da chamada: bingo das letras com os nomes das crianças -Calendário: cada um marca no seu calendário o dia do mês/ contando quantos dias faltam para o aniversário de Kaio.	-Ficha com os nomes das crianças. -Parlenda impressa -Cartolina -Livro: A onça e o Saci -Jogo da rima -Papel ofício

Observamos, inclusive, que todas as áreas, geralmente, eram trabalhadas a partir de um tema comum, que era aquele do projeto didático que estavam desenvolvendo, ou de uma data comemorativa, sempre buscando contextualizar. Isso tendia a contribuir para deixar a rotina mais fluida. Além disso, em algumas situações, vimos a docente realizar atividades diferenciadas com grupos de alunos em um mesmo tempo.

Vale ressaltar que essa prática era facilitada devido à existência de duas estagiárias da Residência Pedagógica. Tais atividades remetiam a situações em que a professora ficava acompanhado um grupo de alunos em uma mesa, enquanto os demais realizavam outra atividade. Estando na mesa com algumas crianças, ela conseguia dar mais atenção e explorar com elas o que estava sendo proposto.

a rotina não se parecia a um recorte de horários rígidos, mas, sim, um organizador da prática pedagógica.

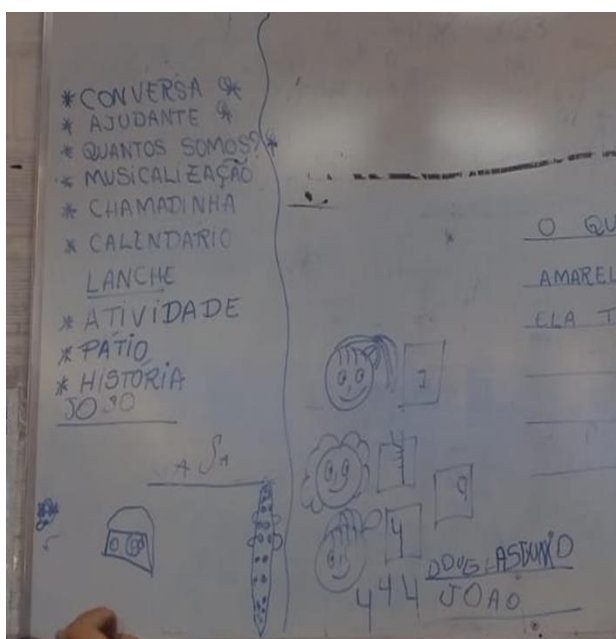
Como dito, a rotina era bem estabelecida para todos os envolvidos. Todo dia, eles iniciavam a aula como exposto no extrato de entrevista abaixo:

Então, geralmente, quando eles chegam, é o momento da roda da conversa, onde eles trazem alguma novidade. Quando é o final de semana, contam sobre o final de semana, eh depois da roda de conversa tem geralmente a escolha do ajudante que a gente faz através da... observando as letras do alfabeto, a gente segue a ordem alfabética pra poder fazer essa escolha. (ENTREVISTA-PROFA.1)

As crianças já tinham noção do roteiro de atividades diárias e o seguiam sem precisar da intervenção inicial da professora. Como já dito, chegavam na escola, iam guardar sua bolsa em um local da sala e acontecia a formação de filas para ida ao pátio. Em seguida rezavam o “pai- nosso” e retornavam à sua turma para iniciar a rotina com a roda de conversa.

Claro que, sendo crianças, havia momentos de euforia e conversa entre os pares, que, numa visão pouco flexível, poderiam ser considerados “fora de hora”. Mas a turma era sempre participativa e produtiva nas propostas formuladas pela docente. Ela, outrossim, reagia de modo tranquilo aos posicionamentos das crianças e conseguia manter um bom relacionamento entre todos na sala. Abaixo, apresentamos um exemplo da rotina registrada pela docente.

Figura 3 - Estrutura da rotina elaborada pela Profa.1 junto com as crianças



Notamos que houve a escrita feita pelas crianças nas palavras “Jogo” e “Casa” bem como o registro por meio do desenho para ilustrar os momentos em questão. E, ao lado, observamos o registro “Quantos somos” e a escrita do nome dos “Ajudantes do dia”. Todos os dias, era realizada a “roda de conversa”, a escrita da rotina e em 7 jornadas de 10 foi realizada a escolha dos “Ajudantes do dia”, seguindo a ordem alfabética.

Em 5 jornadas, houve a marcação do calendário pelas crianças. A professora chamava algum aluno e mandava-o pintar o quadradinho da data. Em seguida, havia uma exploração do nome próprio, através da “Chamadinha”, que ocorria de diferentes formas, seja por meio de bingo das letras, jogo da memória, ou identificação do nome no meio de outras fichas (crachás).

4.3.2 O lugar das atividades de linguagem no conjunto de situações de ensino aprendizagem observadas na turma da professora 1

Nessa sessão iremos refletir sobre o espaço das atividades da modalidade escrita da Língua Portuguesa no conjunto de situações de ensino-aprendizagem observadas em cada uma das 10 jornadas. Para isso, iremos computar quanto tempo proporcional era investido nessas atividades, observando o tempo dedicado ao aprendizado da leitura e compreensão de textos, da produção de textos escritos e do SEA. O Quadro 11, a seguir, traz os referidos dados:

Quadro 11 - Quadro indicativo do tempo proporcional (em minutos) das atividades de cada eixo de Linguagem na rotina da Professora 1

Aula/ Eixo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Média
Leitura Compr. leitora	13% 30 min	10% 25 min	13% 30 min	8% 20 min	15% 35 min	13% 32 min	9% 21 min	6% 15 min	8% 20 min	5% 12 min	10% 24 min
Prod. textual	6% 15 min	-	3% 7 min	13% 30 min	3% 7 min	16% 38 min	-	-	9% 22 min	16% 39 min	7% 16 min
SEA	5% 13 min	10% 25 min	17% 41 min	-	15% 35 min	18% 44 min	11% 26 min	-	17% 41 min	-	9% 23 min
Total/dia (240)	24% 58min	20% 50 min	33% 78min	21% 50min	33% 77min	47% 114min	20% 47min	6% 15min	34% 83min	21% 51min	26% 62 min

Fonte: A autora (2024)

O quadro nos permite identificar o percentual de tempo dedicado para os eixos da leitura e compreensão leitora, produção textual e SEA, nessa turma, do início da jornada, às 13:30, até a sua conclusão, às 17:30. Os números revelaram, portanto, a proporção de tempo (em minutos) onde a linguagem escrita foi intencionalmente trabalhada na sala de aula, a cada dia observado, que tinha 4 horas (240 minutos) de permanência das crianças na escola. Os totais gerais indicam o tempo investido em cada eixo, dentro dos 2.400 minutos (10 dias) observados de aula.

Se na análise e discussão da rotina diária, realizada no tópico anterior, os dados revelaram sistematicidade no trabalho da docente, aqui, podemos identificar que essa prática não se pautava em um ensino exaustivo da modalidade escrita da língua durante as jornadas. Vale ressaltar que não tivemos a intenção de contabilizar os tempos investidos em cada uma das atividades de outros eixos, que foram, de certa forma, pontuadas na explicitação da rotina, já que não constituem nosso foco de investigação. Dito isso, vamos agora nos deter na análise do tempo investido nos eixos didáticos ligados à língua escrita e a sua notação.

Dentre os três eixos dispostos no quadro, vemos que não houve diferença significativa entre o tempo envolvendo situações de leitura de textos e de apropriação do SEA. Já a produção textual obteve um percentual menor, estando em terceiro lugar..

4.3.3 Análise das concepções e práticas ligadas ao ensino da língua portuguesa da professora 1

Nessa sessão trataremos, além dos dados das observações de aulas, daqueles obtidos durante as entrevistas, quando questionamos a docente 1 a respeito de suas concepções sobre o ensino de linguagem no último ano da Educação Infantil. Assim, discutiremos sobre as metas e objetivos concebidos, relacionando-as com o modo como os eixos de ensino daquela área foram trabalhados durante as aulas observadas.

4.3.4 Concepções e práticas ligadas ao ensino da leitura e compreensão leitora da Professora 1

A respeito da leitura, vimos que os momentos de leitura de textos faziam parte da rotina, ocorrendo em 100% das aulas. Mas, geralmente não eram tão longos e variavam de 5% a 15% da duração da jornada. Os dias em que houve mais tempo de leitura foram aqueles quando as crianças puderam ler livremente.

Na maioria das jornadas, a leitura era feita pela docente e ocorria da seguinte forma: a professora escolhia o livro ou pedia para as crianças escolherem (os livros já ficavam dispostos em uma estante desde o início da aula) e lia para as crianças apresentando autor, ilustrador, questionando a partir da capa sobre o que trataria a história, assim como fazia perguntas ao longo do texto.

A leitura livre pelas crianças era realizada, geralmente, após o término de uma atividade. E a leitura coletiva dizia respeito aos momentos em que a docente se sentava em roda com as crianças e as convidava para a leitura de uma história já conhecida, no qual, a cada página, uma criança “lia” (recontava) uma parte da história.

Quadro 12 - Modalidades de leitura nas aulas da Profa.1 praticadas nas 10 jornadas observadas

	Modalidade de leitura	Total de dias
1	Leitura de texto em voz alta pela professora	4
2	Leitura livre pelas crianças	4
3	Leitura coletiva	2
	Total geral	10

Fonte: A autora (2024)

No que se refere à exploração dos textos lidos com as crianças para o ensino da leitura de textos, a Profa. 1 esclareceu:

Veja... o momento da contação, eeeh, geralmente eu repito a contação, tem o momento de ir parando, dependendo do livro principalmente se for um livro literário, aí eu vou parando, eu vou conversando com eles, vou perguntando, vou instigando a curiosidade deles, né, tem esse processo. Eeeh esse momento do reconto existe também, geralmente acontece de, teve um recentemente, que a gente trabalhou, que teve muito reconto, que eles estavam pautando muito, que foi um contexto. Foi Bruna e a galinha da Angola, que aí esse livro eu li mais de uma vez, e aí eu usei a estratégia de, por

exemplo, quem vai no outro dia. Logo no momento da roda da conversa, às vezes! Eeh vamos contar o que vocês lembram, como foi a história pra poder os outros conhecerem, entendeu? Não houve encenação de histórias não. Nesse momento de exploração espontânea, acontece muito deles pegarem o livro que eles gostam muito, de pegar o livro que foi lido, então eles pegam geralmente os livros que foram lidos. E eles espontaneamente contam, sentam, colocam a cadeira na posição e dizem: agora eu vou contar, e aí eu deixo bem à vontade. (ENTREVISTA-PROFA. 1)

Examinando o seu discurso, não nos pareceu haver uma grande preocupação com as estratégias de leitura, mas, sim, a visão de que a história era um momento para deleite, no qual as crianças podiam explorar espontaneamente os livros dispostos, lê-los individualmente e no coletivo. Após as leituras não havia um trabalho de reconstrução dos significados dos textos com atividades sobre a história lida.

Contudo, vale salientar que o repertório de livros literários era formado pelos livros da própria docente, visto que na escola não havia biblioteca. Percebemos que ela tinha um cuidado com a seleção dos livros e os disponibilizava desde o início da aula na estante de madeira da sala. O quadro abaixo apresenta os livros utilizados nos dias de observação.

Quadro 13 - Textos lidos nas aulas da Profa.1

Gênero	Título	Autor
Conto	O Touro Ferdinando	Munro Leaf
	As girafas não sabem dançar	Giles Andreae
	O Monstro das Cores	Anna Llenas
	Chapeuzinho Amarelo	Chico Buarque
	Princesa Arabela, mimada que só ela	Mylo Freeman
	Bruxa, Bruxa venha a minha festa	Arden Druce
	Meu Crespo é de Rainha	Bell Hooks
Cordel	Advinha dos Brinquedos	Érica Montenegro
Tradição Oral	Hoje é domingo	
	Corre Cutia	
	Advinhas	

Fonte: A autora (2024)

As práticas de leitura de textos que ela propunha eram ricas, pois a docente utilizava as estratégias de leitura para explorar as habilidades de compreensão leitora das crianças. Consideramos que, além de a leitura ter sido um componente fixo na sua rotina, a professora também demonstrou domínio na condução da leitura coletiva feita pelas crianças. Outro aspecto interessante, diz respeito ao cuidado na seleção do acervo da sala e na disposição dos livros durante toda aula, sempre à mão das crianças. Vejamos o quadro abaixo, com os gêneros textuais lidos pela Profa.1.

Quadro 14 - Gêneros textuais lidos nas aulas da Profa.1

	Gêneros textuais lidos	Total de textos
1	Conto	7
2	Cordel	1
3	Tradição Oral	3
	Total geral	11

Fonte: A autora (2024)

Dentre as situações de leitura observadas, a docente 1 realizou 3 tipos de pergunta de compreensão, porém, as estratégias foram mobilizadas poucas vezes, como vemos nos Quadro 15, abaixo:

Quadro 15 - Total de perguntas que mobilizavam diferentes estratégias de compreensão leitora nas aulas da Profa.1

	Estratégias de compreensão leitora	Total
1	Antecipação/conhecimentos prévios	11
2	Inferência	4
3	Localização de informação explícita no texto	5
4	Extrapolação	7
	Total geral	27

Fonte: A autora (2024)

Em todas as quatro vezes em que a professora realizou a leitura para as crianças, ela utilizou as estratégias apresentadas no Quadro 9. As obras lidas pela docente foram: “O Touro Ferdinando”, “As girafas não sabem dançar”, “O Monstro das Cores” e “Meu Crespo é de Rainha”.

O tipo de questão mais realizado pela docente foi de antecipação ou levantamento de conhecimentos prévios e isso aconteceu em 11 momentos. Segue o trecho do relato de uma das situações.

A professora pede para as crianças se sentarem em roda.

Profa.1: Quem aqui já viu um touro?

Crianças: Eu, eu.

Douglas: Eu já vi quando fui pra casa da minha avó, ela mora lá no interior. Aí eu fui pra lá. Aí eu vi dois touros, aí depois eu vi mais dois.

Profa.1: E eles estavam onde, os touros?

Douglas: No pasto, tinha muito touro e tinha muito cavalo!

Profa.1: Ah é mesmo? E me diz uma coisa, o touro que você viu ele era assim desse tamanho, desse tamanho, qual era o tamanho dele?

Nesse momento, a professora mostra com as mãos o tamanho de como seria o touro.

Allysson: Ele era grandão do tamanho dessa sala.

Douglas: O meu era do tamanho dessa parede. O meu era do tamanho do mundo.

Profa.1: Do tamanho do mundo?

Profa.1: Agora, o touro que vocês viram era um touro valente como o da parlenda? Ou era um touro mansinho?

Douglas: Não, era um touro mais forte ainda.

Allysson: O chifre dele era bem grandão

Profa.1: Na parlenda diz que o touro é?

Crianças: Valente!

Profa.1: E o que seria um touro valente?

Douglas: É porque ele vai dar uma chifrada, é por isso que fala valente Profa.1: Ah porque ele dá chifrada é?

Nesse momento, as crianças mostraram como o touro age.

Profa.1: Quem quer ver a foto de um touro?

Crianças: Eu!

Profa.1: Se organizem, não tô vendo as perninhas de borboleta.

Agora eu vou contar aqui pra vocês, a história de um Touro, o nome desse Touro é Touro Ferdinando. O Touro da Parlenda vocês disseram que é um Touro? Crianças: Valente

Profa.1: Eh e agora a gente vai ler a história desse touro, o touro Ferdinando e vai ver se esse touro é parecido com o touro da parlenda, tá certo?

O que que vocês acham?

Olha pra capa aqui da história, é um touro valente também? O que que esse touro tá fazendo?

Uma criança passa o dedo nas letras que compõem o título da história e diz o que está escrito.

Douglas: O touro é valente demais!

Profa.1: Ah é isso que tá dizendo aqui?

Douglas: O touro é valente demais!

Profa.1: O nome da pessoa que fez essa história é um nome bem diferente, não é um nome brasileiro, é Munro, é um nome diferente né? Parece muro não é? Mas é o nome da pessoa que fez a história Crianças: Mundo é?

Profa.1: Parece mundo não é, mas é Munro.

E aqui é Robert o ilustrador. Agora, veja só, ninguém me disse o que tá acontecendo aqui na capa.

Crianças: É o touro!

Profa.1: E ele tá fazendo o quê?

Criança 1: Tá segurando uma flor.

Criança 2: Ele tá pegando uma flor pra dar pra outro touro, pra dar pra uma mulher touro.

Criança 3: É não, vê só, é porque o touro não se limpa, ele tá pegando uma flor pra se limpar (risos da turma). (AULA 02 – PROFA.1)

As perguntas inferenciais, são aquelas que exigem do leitor a capacidade de tirar conclusões a partir de seu conhecimento de mundo ou de informações presentes no texto, mas que não estão expressamente afirmadas. Elas apareceram 4 vezes na prática da Profa.1. Abaixo trazemos um exemplo da situação:

Profa.1: O que acontecia com o Geraldo quando ele ia correr?

Crianças: Todo mundo ria dele!

Profa.1: Mas, por quê?

Crianças: Porque ele não conseguia correr, por causa da perna dele.

Profa.1: E o que tinha a perna dele?

Crianças: Era muito grande, né?

Profa.1: Então, como vocês acham que a girafa se sentiu? Como que o Geraldo ficou se sentindo? Crianças: Muito triste! (AULA 03 – PROFA.1)

Tais questões pareciam importantes e ajudavam as crianças a não só se envolverem na história, mas, também, a fazerem uma comparação importante com a do Touro da Parlenda “Hoje é domingo”, vivenciada no início da aula. Além de motivar a curiosidade sobre o desenrolar da história e de possibilitar uma capacidade de articulação entre situações e universos culturais.

As perguntas de localização de informação também apareceram na prática da docente. Abaixo trazemos um exemplo da situação.

A profa.1 lê o livro “As girafas não sabem dançar”:

Profa.1: O grilo disse assim: ouça o ondular do capim, das árvores que farfalham. Olha só o que a girafa GG está fazendo?

Crianças: Ele está esticando o pescoço pra ouvir.

Profa.1: Ouvir que música?

Crianças: O baile!

Profa.1: É a música do baile? Veja, o grilo disse: ouça o ondular do capim. Ele tá ouvindo que música? É uma música mesmo?

Crianças: É o som da natureza!

Em outro trecho, a docente indaga novamente.

Profa.1: E como Geraldo se sentiu com o que os animais disseram que ele não sabia dançar? Crianças: Ele se sentiu triste, né? (AULA 03 – PROFA.1)

A profa.1 fez ainda 7 perguntas de extrapolação. Essas questões “são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor e, embora tomem o texto como referência, a resposta dada não pode ser deduzida dele” (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.80). Segue o relato dessa vivência:

Profa.1: Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês. Vocês sabiam que o touro quando dá coice, ele faz isso na tourada é porque estão machucando ele, para ele fazer? Sabia disso?

E vocês acham que é certo fazer isso? Vocês acham que é certo fazer isso com os touros?

Crianças: Não!

Profa.1: Às vezes eles se machucam tanto que ele acaba morrendo. E isso é muito triste, porque os touros não escolhem ir para a tourada.

Quem quer ir pra um lugar pra morrer ou se machucar?

Crianças: Eu não!

Profa.1: Agora veja, os touros queriam ir para a tourada?

Crianças: Não!

Profa.1: Queriam, só Ferdinando que não queria. E tinha algum problema nisso?

Crianças: Não!

Profa.1: Não deveria ter não era? (AULA 02 – PROFA.1)

4.3.5 Concepções e práticas ligadas ao ensino da produção de textos escritos da Professora 1

Quando falamos em tempo dedicado à produção de textos escritos, seja, coletiva ou individual, contemplamos os momentos da escrita da rotina no quadro, a produção de textos outros, feita coletivamente e a escrita espontânea individual das crianças. Sendo assim, notamos que em 7 jornadas, das 10 observadas, a docente realizou práticas referentes a esse eixo. Os gêneros textuais utilizados foram: Advinha, Parlenda, Entrevista e o Roteiro da rotina do dia.

Ao ser questionada sobre se as crianças tiveram alguma situação em que escreveram com ela, a Profa.1 respondeu:

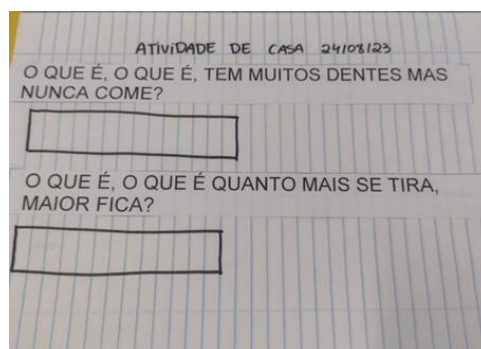
A parte de texto coletivo em relação ao projeto, não foram situações cotidianas. A gente assistiu muito essa parte de texto informativo, depois da gente assistir, da gente conversar muito, assistir vídeos, trazer texto escrito, então fiz a proposta pra poder construir o livro que essa parte coletiva ela vai entrar também no livro então é ai a gente fez com essa finalidade. Não é uma atividade que eu vou dizer que seja como que eu posso dizer, diariamente como a exploração do nome porque eu faço geralmente quando tem uma finalidade, de acordo com o planejamento. (ENTREVISTA - PROFA.1)

Seu discurso parecia priorizar um planejamento a ser seguido, tendo uma finalidade para realizar a produção de textos com a turma. Como dito, ela realizou 7 momentos em que houve a escrita coletiva. Um dos gêneros trabalhados foi a adivinha.

Nele a docente iniciou perguntando às crianças se elas sabiam o que era uma adivinha. Após escutar as hipóteses, ela puxou de uma caixinha uma adivinha e leu para o grupo. O extrato a seguir exemplifica como foi a atividade:

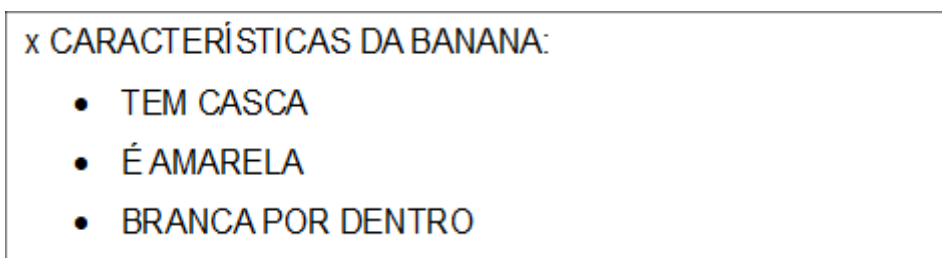
Profa.1: Vocês sabem o que é uma adivinha? Alguém já ouviu falar?
Allysson: É sobre o pete, repete?
Profa.1: Como assim, Allysson?
Allysson: Pete, repete. Eu tenho dois cachorros, o pete e o repete. O pete morreu, quem ficou?
Nesse momento a docente e a turma caem na risada.
Profa.1: Não, não. Isso é uma piada.
Em seguida a professora abriu a caixa e leu algumas adivinhas. "O que é, o que é, anda com os pés na cabeça?
O que é, o que é, quanto mais se tira, maior fica?"
(AULA 02- PROFA.)

Figura 4 – Atividade de casa sobre Adivinha da Profa.1 com a sua turma



Profa.1: E como se fala uma adivinha? Como se inicia esse texto?
Crianças: O que é, o que é?
Profa.1: Certo e o que também é amarelo como a casca da banana?
Criança: O cuscuz!
Profa.1: Aaah, então podemos dizer assim: O que é, o que é, ela é amarela, mas não é cuscuz?
Criança: Sim!!!
Profa.1: Vocês disseram que a banana tem casca. Vamos pensar em algo que também tem casca.
Criança 1: Melancia, né?
Criança 2: Livro também tem casca!
Profa.1: Na verdade, livro tem capa, não é? Mas, talvez pode ser entendido como casca. O que vocês acham? Melancia ou Livro? Vamos votar!
A maioria das crianças escolheu o livro.
Profa.1: Então ficou assim: O que é, o que é, ela é amarela, mas não é cuscuz. Ela tem casca, mas não é livro.
E sobre a característica: é branca por dentro?
Criança 1: A cola!
Criança 2: A maçã!
Profa.1: Vamos votar para decidir, certo? Mas a cola já é branca.
As crianças em maioria escolheram Maçã.
Profa.1: Vamos ver como ficou: O que é, o que é, ela é amarela, mas não é cuscuz. Ela tem casca, mas não é livro. Ela é branca por dentro, mas não é maçã. (AULA 04 – PROFA.1)

Figura 5 - Construção de Advinha da Profa.1 com a sua turma

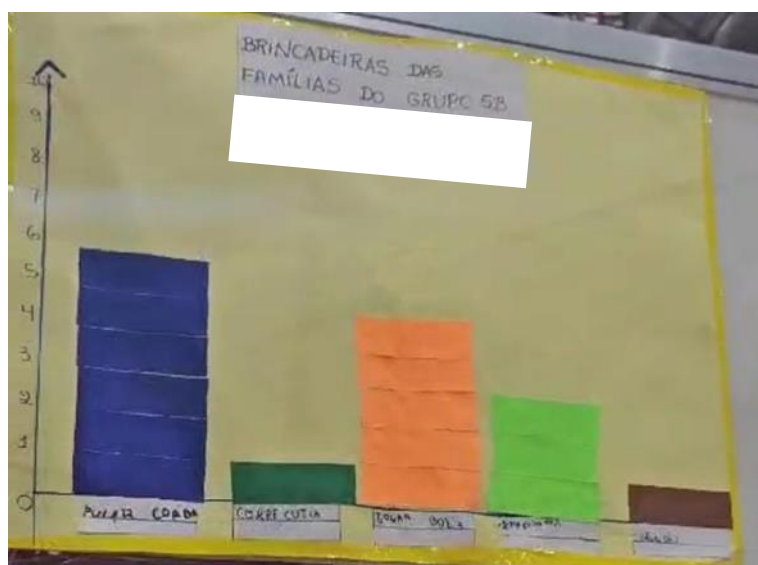


Por fim, a docente sugeriu às crianças que escolhessem algum funcionário da escola para descobrir o desafio da adivinha. Umas das crianças já sabia ler e realizou a leitura da adivinha construída coletivamente para o convidado a brincar de adivinhar. Percebemos que havia uma preocupação da docente em contextualizar e tornar a produção textual um momento de construção coletiva com significado para as crianças.

A professora também explorou o gênero entrevista. O grupo esteve debruçado ao projeto “Brinquedos populares: brincando e contando a nossa história através da literatura em cordel” e a entrevista foi elaborada em três momentos: primeiro para saber quais as brincadeiras favoritas dos familiares das crianças; em segundo, visando saber informações sobre a vida da cordelista Érica Montenegro; e, por fim, com o intuito de entrevistar um familiar

que foi convidado a ir pessoalmente na escola participar desse momento. Para a primeira situação, a docente organizou com a turma uma pergunta para as famílias em forma de atividade de casa e, ao retomar em sala, construiu um gráfico sobre os dados coletados. Segue a imagem do gráfico construído a partir da pergunta:

Figura 6 - Gráfico das brincadeiras das famílias do grupo 5B



Profa.1: Vamos fazer várias perguntas sobre o que a avó de Alícia brincava quando era criança. Ok, grupo 5?

Crianças: Sim

Profa.1: E agora o que a gente vai fazer aqui, eu vou anotar as perguntas, lembra que eu sugeriu a vocês que a gente vai colocar numa caixa, as perguntas? Primeira pergunta:

Criança 1: Quando você era criança, você brincava de quê?

Criança 2: Qual é o dia que você nasceu?

Profa.1: Tem a ver com a temática das brincadeiras?

Crianças: Não

Profa.1: E aí a gente vai colocar essa?

Crianças: Não

Criança 3: Qual a brincadeira você mais brincou quando era criança? Criança

4: Eu tenho uma pergunta. Qual brincadeira você brincava com os seus amigos? (AULA 09 – PROFA.1)

Nesse sentido, concordamos que a professora reconheceu o eixo da produção textual como importante para essa faixa etária, e considerou, em sua prática, a escrita de textos coletivos de maneira contextualizada, sendo a escriba para as crianças. Felizmente, na prática por nós observada, os aprendizes foram estimulados a produzir textos com o apoio

da docente e a pensar sobre as palavras. A concepção e a prática da professora 1 confirmam ser extremamente necessário e possível produzir textos com as crianças pequenas, desde o último ano da Educação Infantil.

4.3.6 Concepções e práticas ligadas à apropriação do SEA da Professora 1

As atividades com o SEA estiveram presentes em 7 aulas, dos 10 dias de jornadas observadas, numa variação de 5% a 18% de tempo de cada dia. O tempo de trabalho com o SEA ocorria, geralmente, de forma dinâmica e lúdica, ou seja, não era algo monótono e exaustivo, e não ocorria somente de uma forma ou com o mesmo tipo de recurso. A docente procurava realizar reflexões coletivas e produções individuais.

Ao ser questionada sobre o trabalho com a escrita alfabética, ou seja, com a leitura e escrita de palavras ao final da educação infantil, a Profa.1 respondeu:

“Não é o centro, faz parte do processo, não é o principal, né? Ele faz parte de um processo. Tem um papel muito importante, as crianças se interessam, então é muito bom, né? Ver eles gostando de... como é que eu posso dizer... A satisfação de eu consigo, “eu sei fazer o meu nome”. Eu sei, eu aprendi o formato, as vezes até um detalhe, eu aprendi o formato de uma letra, eles não dizem assim né. Mas olha, agora eu sei fazer desse jeito. Então, a gente percebe que é uma construção tranquila. Que é uma construção que faz parte, que tem sentido para eles. Que é importante para o processo escolar que eles estão vivendo, né. Que eles iniciam na Educação Infantil levando em conta que a alfabetização ela não começa e nem termina no mesmo ano, que ela é um processo de construção, tem muitos conhecimentos que são possíveis, gostosos e necessários de ser construídos ainda na Educação Infantil”.
(ENTREVISTA – PROFA.1)

Por meio da fala da docente 1, percebemos que ela compreende a importância de, desde o último ano da Educação Infantil, as crianças iniciarem o processo de alfabetização de maneira leve e prazerosa, construindo sentidos através da autonomia na escrita de seu nome e da reflexão sobre como as letras funcionam.

O acompanhamento das aulas nos permitiu analisar, além da concepção da docente sobre o SEA, as diferentes atividades voltadas à apropriação do SEA, praticadas durante as 10 jornadas de observação em sua turma, conforme sintetiza o quadro 16, abaixo.

Quadro 16 - Frequência de dias em que ocorreram atividades de ensino ligadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, propostas nas aulas da Profa.1

	Atividades	Total
1	Escrita do nome próprio sem ajuda	2
2	Escrita de palavras por um aluno com ajuda da professora e dos colegas	4
3	Escrita de palavras pela professora com a ajuda dos alunos	10
4	Identificação ou nomeação dos nomes das letras	10
5	Contagem de letras/sílabas de palavras	1
6	Comparação/identificação oral de palavras quanto à rima	2
7	Comparação/identificação de letra/ sílaba inicial de palavras	6
8	Identificação de palavras a partir de sílaba ou letra dada	10
	Total de atividades	45

Fonte: A autora (2024)

As atividades estão quantificadas por dias de aulas em que elas ocorreram. Então pode ter acontecido de as crianças terem realizado cada tipo de atividade por mais de uma vez em um mesmo dia. Conforme o quadro, durante as 10 jornadas de aula, observamos na turma do Profa.1, 45 tipos diferentes de atividades voltadas à apropriação do SEA. Diante da lista de atividades, iniciamos refletindo sobre a quantidade de situações planejadas onde a docente realizava a escrita de palavras com a ajuda dos alunos, no qual isso ocorreu em muitos momentos: foram os 10 dias de “escrita da rotina”, um dia com a escrita de uma Advinha e em outros três dias em que se trabalhou o gênero entrevista.

Outra atividade frequente foi a de identificação ou nomeação das letras e a de identificação de palavras a partir de sílaba ou letra dada. Elas se organizaram em momentos do “Ajudante do dia” (6), da “Chamadinha” (4) e da “Formação de palavras com o alfabeto móvel” (3).

O primeiro tipo era guiado pela ordem alfabética, no qual as crianças tinham o desafio de descobrir quem seria o ajudante do dia pela sequência de letras apresentadas pela professora, no alfabeto de parede da sala.

Já a “Chamadinha”, foi explorada de diferentes maneiras: por meio de bingo das letras, jogo da memória com letra inicial das crianças, através de bingo do nome próprio, e de desafio com outras palavras que iniciassem com a mesma letra dos aprendizes.

A “Comparação/identificação de letra/ sílaba inicial de palavras” apareceu em seis dias de aula. Em todos eles, a escolha do Ajudante do dia, seguia essa categoria enquanto critério:

Profa.1: A gente parou em que letra na aula passada?
Crianças: Letra A!
Profa.1: A de quê?
Crianças: A de ABELHA, ALÍCIA, ALYSSON
Profa.1: Certo. Agora, qual é a próxima letra na ordem do alfabeto?
Crianças: Letra B! B de BURRO, BEIJAMIN.
Profa.1: E depois?
Crianças: É a letra C!
Profa.1: C de quê?
Crianças: C de COELHO, CANOA
Profa.1: Tem alguém aqui que começa com C?
Crianças: Não!
Profa.1: Laura que letra é essa?
Crianças: Letra D.
Profa.1: D de quem?
Crianças: D de DOUGLAS e DINOSSAURO.
Profa.1: Maria Sophia, que letra é essa?
Crianças: Letra E!
Profa.1: E de quê?
Crianças: E de Esquilo.
Profa.1: Alysson que letra é essa?
Crianças: Olha tia, F de FREVOLINA.
Profa.1: O que mais?
Crianças: FRIDA, FRIO.
Profa.1: Alguém aqui na sala começa com F?
Crianças: Não!
Profa.1: Valdenice que letra é essa?
Crianças: Letra G. G de GLADISTONE e GATO.
Profa.1: Que letra é essa, João?
Crianças: H! H de HIPÓPOTAMO.
Profa.1: Lucas, que letra é essa?
Crianças: I de ILHA, INDÍGENA, IGUANA.
Profa.1: Douglas, que letra é essa?
Crianças: J de JOÃO!
Profa.1: Ah! Então João vai ser o ajudante do dia!
 (AULA 5 – PROFA.1)

A forma como a professora 1 conduziu esse momento demonstra que ela aproveitou o ensejo para realizar uma atividade em que pudesse avaliar o desempenho e conhecimentos de seus alunos, a partir da nomeação das letras e, a partir delas, pensar em outras palavras com a mesma letra inicial, seguindo a ordem alfabética.

A “Formação de palavras com alfabeto móvel” aconteceu de maneira individual ou em duplas. As crianças eram desafiadas a construir palavras do repertório que estava sendo explorado em sala. Então, a docente explorou palavras presentes na Parlenda “Hoje é

domingo”, no nome das brincadeiras vivenciadas ao longo do projeto, e de palavras já estabilizadas na rotina.

Outras atividades de escrita espontânea não eram tão frequentes, sendo observadas em três momentos, nas aulas 2, 3 e 6. Nas três aulas, a professora 1 propôs essa escrita, a partir de palavras já exploradas pelas crianças.

Profa.1: Vamos escrever JOGAR BOLA primeiro? Agora, olha, lembra que eu disse que todo mundo tem que ajudar? Todo mundo vai olhar e vai ajudar Douglas, como é que começa JOGAR?

Crianças: J.

Nesse momento, Douglas escreveu BO ao invés de JO.

Profa.1: Não, a gente não vai escrever BOLA agora. A gente vai escrever JOGAR. Como é que começa JOGAR? Qual é a primeira sílaba? O som?

Lucas: JO. J e o O.

Profa.1: Depois do JO, qual é o som?

Crianças: GA.

Profa.1: Pera aí, Douglas colocou o A. Tá faltando alguma letra?

Crianças: Sim!

Profa.1: Qual é a letra?

Crianças: É o G.

Profa.1: Qual é a primeira, é o G ou o A?

Crianças: G.

Profa.1: Primeiro é o G e depois é o A. GA de GABRYELLA. GA de GATO. Tem mais alguma letra?

Lucas: É o R.

Profa.1: Tem um R no final, Douglas. Parabéns, Douglas!

Agora, venha Laura, escrever a palavra BOLA.

Agora, BOLA é outra palavra, então eu tenho que escrever separado.

Crianças: É o B de Benjamin.

Profa.1: BO, é o B e o?

Crianças: O.

Profa.1: LA, como que é o LA?

Crianças: O L e o A.

Profa.1: LA de LAURA, LA de LÁPIS, de LATA.

A gente acabou de escrever, JOGAR BOLA. (AULA 06 – PROFA.1)

A categoria “Escrita do Nome próprio” só apareceu duas vezes e ocorreu sem ajuda dos crachás. Apesar de ser uma frequência baixa, percebemos que todos já sabiam escrever seu nome sem nenhum tipo de ajuda. Isso demonstra que, provavelmente, o trabalho com os nomes, devia ter ocorrido ao longo do primeiro semestre de forma sistemática, pois, não houve qualquer dificuldade em atender a demanda solicitada pela professora.

A “Comparação/identificação oral de palavras quanto à rima” também foi pouco frequente, acontecendo apenas em dois momentos, em um deles a docente utilizou um jogo de consciência fonológica do Centro de Estudos e Educação em Linguagem (CEEL), o Caça-rimas. E explorou a identificação de palavras que rimavam na parlenda “Hoje é domingo”. Por

fim, a “Contagem de letras/sílabas de palavras” e se deu a partir da exploração da palavra TOURO da parlenda já mencionada.

A análise das práticas relativas ao ensino desse eixo demonstrou que a Profa.1 propôs atividades que estavam em sintonia com os objetivos indicados por ela em entrevista. As crianças escreviam e realizavam a reflexão sobre palavras de maneira lúdica e contextualizada. Ressaltamos que a quantidade de atividades de apropriação do SEA esteve em segundo lugar, dentre as outras categorias analisadas, com um total de 9% do tempo observado.

Na esfera da Consciência Fonológica, além da contagem de letras/sílabas das palavras, vimos que a docente trabalhou com a comparação/identificação oral de palavras quanto à rima, a comparação/identificação de letra/ sílaba inicial de palavras, e a identificação de palavras a partir de sílaba ou letra dada. Com relação aos jogos que trabalham a consciência fonológica, ressaltamos que poderiam ter sido explorado mais vezes, visto que, nos dias em que a acompanhamos, a docente utilizou apenas um tipo de jogo, o “Caça-rimas”.

Por fim, pontuamos o interesse das crianças. Durante todas as atividades propostas pela Professora 1, ela fazia isso de forma leve e dinâmica, envolvendo as famílias das crianças e mobilizando a escola, um trabalho possível e fundamental na garantia dos direitos das crianças de escola pública.

4.4.1 A rotina de trabalho da professora 2

Diante das 10 observações de aula realizadas na sala da Professora 2, pudemos perceber que existia uma rotina ordenada de trabalho com uma organização previamente planejada dos tempos para as crianças. Tal reflexão se coloca pelo fato de identificarmos certa repetição do fazer docente ao longo das duas semanas de pesquisa junto à turma.

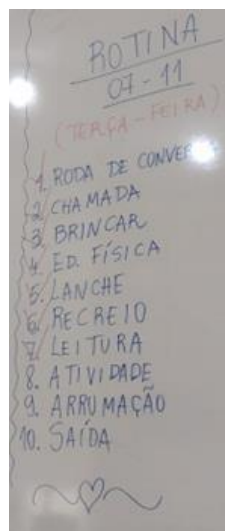
A rotina se iniciava logo a partir da entrada Na escola, que se dava às 07h30, quando todas as turmas se encontravam na “Telhoça” (pátio externo), o que durava cerca de 30 minutos. A partir das 8 h, as crianças seguiam para a sala e organizavam seus materiais no escaninho, mas antes retiravam a agenda e a pasta de atividade da bolsa. Eles sentavam-se

em roda, ao redor da professora, para o momento da conversa do dia e para realizar a correção coletiva da atividade de casa.

Em seguida, a professora registrava o dia da semana no calendário fixado em um dos armários e iniciava a “Chamadinha”, sempre com estratégias diferentes (jogo da “memória com seu nome e do amigo”, caça ao nome no parque, caça ao nome na telhoça). Após essa exploração do nome, a docente perguntava quem faltou (com as fichas que sobravam na chamada e contava a quantidade de crianças).

Ela destinava um momento, cerca de 25 minutos, para o “Brincar livre”, no qual o grupo brincava com o quisessem (bonecas, cesto de animais, lego, desenho livre com hidrocor, brincadeiras de faz de conta utilizando teclado de computador, relógio e telefone). Para, em seguida, realizar no quadro branco o registro da rotina do dia, da seguinte forma: Roda de conversa, Chamada, Brincar, Atividade, Lanche, Recreio, Leitura, Atividade, Arrumação, Saída.

Figura 7 - Estrutura da rotina elaborada pela Profa. 2 com as crianças



Em entrevista, a docente versou sobre como se dava a organização da sua rotina de trabalho:

“Tá até ali, a gente sempre bota no quadro. A nossa rotina, é... começa às 8:00 da manhã. Então a gente faz uma roda de conversa. E aí a gente conversa sobre tudo e desacelera, né? Chegamos na escola aí, a partir dessa conversa, é “como foi ontem?”. Aconteceu alguma coisa que eles querem trazer novidades. Enfim, quando termina isso, aí a gente coloca... Eu começo, vamos começar nossa rotina, aí eu digo a data de hoje, hoje é dia 5, terça-feira, 5 de setembro. Muitas vezes eu faço eita, ontem foi 4. Hoje é quanto? Ah 5 e amanhã vai ser quanto aí? Brinca nessa questão de números, né? das datas. Aí inicia o que que a gente vai fazer no dia, nossa rotina. Então, no caso hoje é terça-feira. Aí a gente diz, hoje a gente vai ter fazer roda de conversa. Depois eu vou deixar brincar um pouquinho, porque a gente tá fazendo sondagens”. (ENTREVISTA - PROFA.2)

Nessa direção, percebemos, durante as jornadas de observação, que o discurso e a prática da docente estavam coerentes e alinhados. Observando a figura 4 acima, verificamos que a rotina seguia priorizando a roda de conversa, a chamada e a leitura todos os dias. Além disso, notamos que não havia uma pressão sobre o tempo de início ou término das atividades, em função de uma situação seguinte. A saída de uma atividade para a outra acontecia de forma muito natural, respeitando o tempo de execução de cada criança. No caso dessa turma, o projeto didático era em torno das “Desigualdades”, então a professora realizou várias vivências em torno dessa temática.

No oitavo dia de observação, a docente fez uma brincadeira com as crianças da dança das cadeiras. Ela colocava uma música para tocar e, ao parar, quem sobrasse em pé tinha o desafio de puxar uma ficha do conjunto de papéis e descobrir uma palavra escondida no interior de outra.

Vejamos abaixo, um diálogo sobre a brincadeira “Dança das cadeiras”, “palavra dentro de palavra”.

Profa.2: Vamos lá, a música vai tocar... Tem que rodar viu! Parou!

Crianças: Joaquim sobrou!

Profa.2: Vem Joca, escolhe um papel (imagem) sem olhar e diz a palavra (imagem) que você tirou.

Joaquim: Foi, SAPATO.

Profa.2: E qual palavra será que está dentro de SAPATO?

Joaquim: PATO, ué!

Então, a criança desenhava e escrevia com ajuda dos colegas e da docente a palavra PATO. E, em seguida, marcava com hidrocor a quantidade de sílabas da palavra.

Profa.2: Vamos continuar...Parou!

Ao puxar a imagem de uma SERPENTE, uma criança questiona a professora.

Ian: Tia, por que ali não é CASCAVEL pra ter a palavra CASCA?

Profa.2: Boa ideia, CASCA de CASCATEL. Bem pensado!
(AULA 8 – PROFA.2)

Percebemos que, mesmo sem auxiliar de sala, a docente articulava bem as atividades, sempre trazendo uma forma de brincar com as palavras e de observar como as crianças estavam compreendendo os textos escritos, garantindo a atenção e a participação de todas as crianças.

O Quadro 17, a seguir, sintetiza as atividades observadas rotineiramente naquela turma.

Quadro 17 - Atividades da rotina da Professora 2 com a sua turma

Atividades	Aulas										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Roda de Conversa/ Rotina	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Correção da Atividade de Casa	X			X					X		3/10
Chamadinha		X	X				X	X	X	X	6/10
Brincar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Marcação de Calendário		X	X	X	X				X		5/10
Lanche/Recreio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Atividade de Linguagem		X	X	X				X	X		5/10
Atividade de Escrita das crianças		X	X		X		X	X	X		6/10
Atividade de outros eixos	X		X		X					X	4/10
Leitura	X	X	X	X	X		X	X	X		8/10
Parque	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10/10
Jogo de Linguagem									X		1/10

Fonte: A autora (2024)

Observando o Quadro 17, é possível notarmos que, em todas as 10 jornadas, a roda de conversa se fez presente na prática pedagógica da docente, seguida da chamadinha, que teve um número expressivo de 6 jornadas. Confirmando o que nos relatou na entrevista, a chamada aconteceu de maneira diversificada e com objetivos pedagógicos diferentes: dentro da sala de aula, na casa da árvore, na telhoça, em grupos, individualmente, por meio de pistas, jogo da memória, caça ao nome do amigo. Percebemos, também, que a escrita apareceu tanto no nome próprio, ao longo das atividades propostas, como no registro de outras palavras, de maneira coerente e contextualizada.

Ao observarmos o quantitativo de jornadas dedicadas à leitura, totalizaram 8 jornadas nas quais a leitura foi priorizada na rotina da turma, a professora realizava a leitura para as crianças. Contudo, ela não fez pausas em alguns momentos para questionar as crianças sobre a história e não explorou, por meio de atividades, a compreensão após o texto lido.

4.4.2 O lugar das atividades de linguagem no conjunto de situações de ensino aprendizagem observadas na turma da professora 2

Refletiremos, nesse momento, acerca do lugar dado às atividades da modalidade escrita da Língua Portuguesa no conjunto das situações de ensino- aprendizagem observadas em cada uma das 10 jornadas de aula dessa professora, desde o início da aula, às 8 h, até a sua conclusão, que se dava às 12 h.

O quadro, abaixo, portanto, apresenta o tempo proporcional investido nessas atividades, observando o tempo dedicado ao aprendizado da leitura e compreensão de textos escritos e do ensino do SEA. Os números demonstram, portanto, a proporção de tempo (em minutos) nos quais a linguagem escrita foi intencionalmente trabalhada na sala de aula, a cada dia observado, que tinha 4 horas (240 minutos). Os totais gerais indicam o tempo investido em cada eixo, dentro dos 2.400 minutos (10 dias) observados de aula.

Quadro 18 - Quadro indicativo do tempo proporcional (em minutos) das atividades de cada eixo de Linguagem no dia a dia da Professora 2

Aula/ Eixo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Média
Leitura Compr. leitora	10% 25 min	13% 30 min	8% 20 min	5% 13 min	8% 20 min	-	5% 13 min	11% 27 min	5% 13 min	8% 20 min	7%
Prod. Textual	4% 10 min	15% 36 min	5% 13 min	4% 10 min	5% 13 min	4% 10 min	4% 10 min	5% 13 min	4% 10 min	4% 10 min	5%
SEA	10% 25 min	4% 10 min	10% 25 min	8% 20 min	-	-	10% 25 min	28% 67 min	19% 45 min	13% 30 min	10%
Total/dia (240)	24% 60 min	32% 76 min	23% 58 min	17% 43 min	8% 33 min	4% 10 min	19% 48 min	44% 107 min	28% 68 min	25% 60 min	22%

Fonte: A autora (2024)

As propostas de leitura e compreensão leitora apareceram de forma frequente nas práticas dessa docente, pois as rodas de leitura ocorreram durante 8/10 jornadas de aula observadas. Notamos, porém, que não houve um investimento em recontos ou encenações das histórias já lidas e conhecidas pelas crianças, assim como não houve exploração textual após as rodas de leitura.

Quando observamos os dados referentes à produção de textos escritos, em 5/10 dias de observação, essa categoria foi explorada, totalizando uma média de 3% do tempo total. Contudo, percebemos que o foco da docente se deu nas atividades de ensino do SEA. Ressaltamos que o tempo de trabalho com o SEA ocorria por meio de atividades com reflexão e escrita de palavras, chamadinha, escrita espontânea e dirigida, atividades vinculadas ao livro adotado pela escola feitas no caderno de desenho, obtendo uma média de 10% do tempo das jornadas diárias.

No conjunto, vemos que não houve um superinvestimento nos eixos didáticos ligados à aprendizagem da língua escrita. Após apresentar o lugar geral desses três eixos da língua escrita na prática da Professora 2, analisaremos, agora, as concepções e práticas dessa professora, relativas a cada um dos eixos da modalidade escrita da língua.

Um aspecto interessante, é que presenciamos uma sondagem realizada pela professora com as crianças desse grupo. Em entrevista, a docente nos contou que realizava quatro sondagens ao longo do ano e utilizava seja uma data comemorativa, como o Carnaval e/ou São João, seja um projeto que o grupo esteja vivenciando para ser o fio condutor da análise diagnóstica de leitura e escrita. Como podemos ver na imagem abaixo

Figura 8 - Ficha de sondagem de escrita e leitura

Ficha de sondagem de escrita e leitura

Nome da criança: MAGVILHERNINA DATA: 12/10

Idade: 4 anos

1. VBAEVOI (Bom dia - Bom dia)

2. BALAV (Bom dia)

3. OEIRB (Bom dia)

4. IAERA (Bom dia)

FRASE: VBAEVOICAVPEOA PATIADA

Desenho: Um desenho de uma criança com um corpo redondo e braços estendidos, segurando uma faixa vermelha com o texto "VBAEVOICAVPEOA PATIADA" escrito nela.

Como vemos, a ficha possui os campos com escrita do nome da criança, data, espaço para 4 palavras, uma frase e desenho. Nessa sondagem, a professora explorou a temática das festas juninas e, ao realizar a diagnose, perguntava às crianças: O que tem no São João? Como podemos ver na imagem, a criança respondeu: BUMBA MEU BOI, BALÃO, FOGUEIRA E BRINCADEIRA. Em seguida, a docente solicitou a escrita de uma frase com a mesma temática, no qual, a aluna escreveu “Bumba meu boi são pessoas fantasiadas” e no campo “Desenho”, desenhou o Boi Bumbá.

Concordamos que o processo de diagnose pode e deve ser feito de maneira coerente e com significado, já no último ano da Educação Infantil, com o intuito de perceber os avanços e quais as possibilidades de progressão dos aprendizes. Outro aspecto importante esteve presente no cuidado da docente em escrever de lápis exatamente o que a criança disse, quando questionada, e de solicitar que ela realizasse a leitura, passando o dedo sobre as palavras que escreveu. Ficou evidente, durante as observações, que as crianças gostaram e se sentiram motivadas a realizar esse tipo de atividade individual com a professora.

4.4.3 Análise das concepções e práticas ligadas ao ensino de linguagem da professora 2

Nessa sessão trataremos, além dos dados das observações de aulas, daqueles obtidos durante as entrevistas, quando questionamos a docente 2 a respeito de suas concepções sobre o ensino de linguagem no último ano da Educação Infantil. Assim, discutiremos sobre as metas e objetivos concebidos, relacionando-as com o modo como os eixos de ensino daquela área foram trabalhados durante as aulas observadas.

4.4.4 Concepções e práticas ligadas ao ensino da leitura e compreensão leitora da Professora

Em relação à leitura, a docente, geralmente, escolhia sempre as leituras através de um sorteio dos livros, que as crianças levavam à escola para compartilhar e outros que faziam

parte do repertório no cesto da sala. Contudo, como o quadro anterior mostrou, apenas 7% foi a média de tempo destinado a essa categoria. Abaixo, vemos as modalidades de leitura ofertadas e o total de dias em que ocorreram.

Quadro 19 - Modalidades de leitura nas aulas da Profa.2 praticadas nas 10 jornadas observadas

	Modalidade de leitura	Total de dias
1	Leitura de texto em voz alta pela professora	8
2	Leitura livre pelas crianças	1
3	Leitura coletiva	0
	Total geral	9

Fonte: A autora (2024)

Como vemos, apenas em 1/10 de jornadas observadas, a leitura foi realizada pelas crianças. Vale salientar que essa leitura livre era feita de forma espontânea e durante um tempo livre entre uma atividade e outra. A docente disponibilizava os livros em um cesto, em local acessível na sala de aula, para que os alunos pudessem brincar de ler juntos e contar histórias. Porém, nos dias em que acompanhamos a turma, não houve um momento destinado para que, em roda, uma criança fosse escolhida para ler para o grupo uma história já conhecida. A partir do extrato da entrevista com a Profa.2, podemos compreender como ela explorava os textos lidos:

“Muitos são de leitura de relaxamento. Quando termina, vai agora para a atividade. Outros, a gente faz para aquela leitura, seja uma atividade... - então, a partir dessa leitura, aí eu digo, e aí? É, vamos pensar em “Menina bonita do laço de fita”... aí eu digo e aí aqui na sala tem uma menina bonita com laço de fita? Que é quando trabalho a questão de raça, aí, a partir disso, a gente foi para a mesa com alguma atividade direcionada, alguma ficha que fiz. Peguei algumas palavras do livro e coloquei. Através de como a atividade foi direcionada, (eles começaram a) desenhar sobre, para depois ir para o mural”.
(ENTREVISTA — PROFA.2)

Como podemos constatar, a docente mencionou a leitura como forma de relaxamento/normalização do corpo das crianças e ainda citou um momento de exploração de palavras de uma história, fato que não foi presenciado nas 10 jornadas de observação. Por outro lado, nesta escola, houve empréstimo de livros para as crianças do último ano da Educação Infantil, com uma frequência quinzenal e registro da ficha de empréstimo feito pelos próprios aprendizes. Além disso, a professora incentivava que os aprendizes levassem seus

livros literários de casa para compartilhar leituras na escola e, até mesmo, realizar trocas com os pares. No quadro abaixo, vemos o repertório de gêneros lidos nessa turma.

Quadro 20 - Textos lidos nas aulas da Profa.2 por nós observadas

Gênero	Título	Autor
Conto	Tenho monstros na barriga	Tonia Casarin
	Reizinho mandão	Ruth Rocha
	O Muro no meio do livro	Jon Agee
	Quero um abraço	Simona Ciralo
	101 Dálmatas	Dodie Smith
Biografia	Rosa Parks: a mulher que enfrentou o racismo	Gabriela Bauerfeldt
	Mandela: o africano de todas as cores	Alain Serres
História em Quadrinhos	Turma da Mônica	Maurício de Souza
	Cães e gatos	Carlos Ruas

Fonte: A autora (2024)

As práticas de leitura de textos que ela propunha se colocavam mais para fruição, o que também nos parece muito positivo. Todavia, idealizamos que, nesse aspecto, a docente poderia ter explorado variadas estratégias de compreensão leitora e, talvez, uma maior diversidade de gêneros textuais. A seguir, vemos o quadro 21 com os gêneros textuais lidos.

Quadro 21 - Gêneros textuais lidos nas aulas da Profa.1

	Gêneros textuais lidos	Total de textos
1	Conto	5
2	Biografia	2
3	História em Quadrinhos	2
	Total geral	9

Fonte: A autora (2024)

Dentre as situações de leitura observadas, a docente não realizou quaisquer perguntas com específicas estratégias de compreensão leitora. Ela apenas lia o título das histórias e o autor, e já iniciava a oralização do texto, sem explorar a capa e suas ilustrações. Não houve, por exemplo, questionamentos sobre “o que será que a história contava” e seus personagens,

assim como também não houve perguntas de localização de informação explícita no texto ou outras. Isso pode ser ilustrado no trecho de uma das rodas de leitura, abaixo:

Profa.2: Tenho monstros na barriga. Essa história é um best seller?

Vocês sabem o que é um best seller?

Crianças: Não!

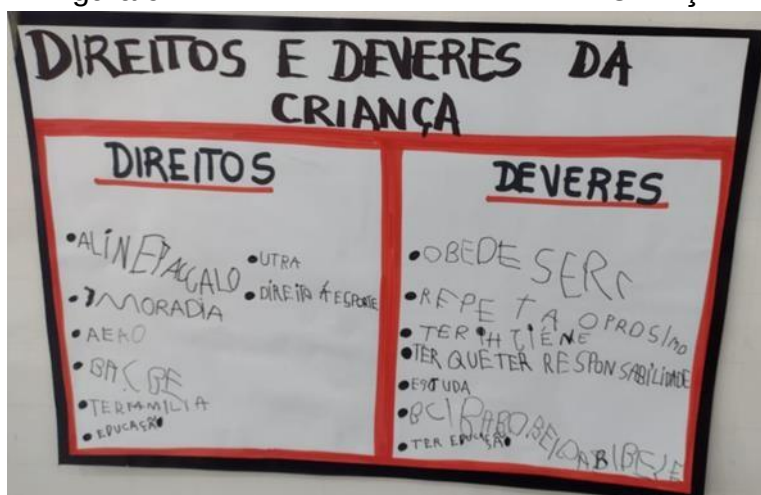
Profa.2: É um livro muito famoso e muito vendido no mundo todo. E quem escreveu esse livro foi Tonia Casarin, ela é a autora desse livro. 1, 2, 3 comecei. (AULA 01- PROFA.2)

4.4.5 Concepções e práticas ligadas ao ensino da produção de textos escritos da Professora 2

Quando falamos em tempo dedicado à produção de textos escritos, seja, coletiva ou individual, além do registro da rotina em quatro dias letivos, observamos apenas 1 dia em que houve um momento dedicado à produção da escrita coletiva de outro gênero, totalizando uma média de 2% do tempo. Em alusão ao projeto didático da turma sobre as desigualdades, a docente questionou os aprendizes se eles sabiam que toda criança possui direitos e deveres, e que nem todas as crianças possuem seus direitos garantidos.

Em seguida, ela apresentou um cartaz com a “Declaração Universal dos direitos das crianças” e um cartaz com a poesia de Day Viana sobre Direitos e Deveres das crianças”. Para a construção do mural com os direitos e deveres elaborado pela turma, os alunos falavam em qual das categorias gostariam de escrever e realizaram a escrita espontânea. Vejamos a figura a seguir:

Figura 9 - Mural “Direitos e Deveres da Criança”



Profa.2: A gente agora vai escrever, do nosso jeito, alguns direitos e alguns deveres das crianças. Quem quer escrever os direitos?

Crianças: Eu!

A professora lê o cartaz com a poesia de Day Lima sobre os direitos.

Profa.2: Ana, qual desses direitos você quer escrever? Escolha um.

Direito a? Qual direito você acha importante para as crianças?

Ana: Esse aqui? Comer.

Profa.2: A alimentação, não é isso?

Na primeira bolinha, você vai escrever a palavra ALIMENTAÇÃO.

Ana: E como é?

Profa.2: Você vai escrever do seu jeito. A.

Ana: A.

Profa.2: LI, como é o LI?

Ana: É o L-I.

Profa.2: A LI. MEN. Como é o MEN?

Ana: N-E. Tá certo?

Profa.2: Faça do seu jeitinho. E o TA?

Ana: É o T-A.

Profa.2: E o ÇA?

Nesse momento, a criança escreveu: CCA.

Profa.2: E o... O?

Ana: L-O.

Profa.2: Agora leia o que você escreveu.

Ana: ALIMENTAÇÃO.

Profa.2: Quem mais?

Crianças: Eu!

Profa.2: Joaquim, qual direito você quer escrever? Qual direito você acha importante toda criança ter? Ana disse que é ALIMENTAÇÃO.

Joaquim: Casa.

Profa.2: Ter uma moradia, não é? Nesse pontinho aqui você vai escrever MO.

Joaquim: M e O.

Profa.2: RA. Joaquim:

R e A Profa.2: DI.

Joaquim: É o D com o I.

Profa.2: MORADI- A

Joaquim: A letra A.

Profa.2: Joaquim escreveu MORADIA. (A atividade continuou)

(AULA 02 – PROFA.2)

Em quatro dias foi realizada a escrita da rotina no quadro e, nos outros dois dias, a docente realizou a escrita de palavras referentes à temática da feira de conhecimentos que ocorreu na escola. Vejamos, um diálogo da professora com as crianças durante a escrita da rotina.

Profa.2: Bora lá! Número 1 foi RODA DE CONVERSA, número 2 foi o quê?

Crianças: CHAMADA!

Profa.2: CHAMADA. E o número 3?

Crianças: BRINCAR!

Profa.2: E o 4 é que, agora?

Crianças: ATIVIDADE!

Profa.2: Agora eu vou escrever com vocês. Vamos lá, como que eu escrevo ATIVIDADE?

Crianças: Começa com A.

Profa.2: E o TI, como é?

Crianças: É o T com o I.

Profa.2: E o VI?

Crianças: V e o I.

Profa.2: Como eu escrevo o DA?

Crianças: D com A.

Profa.2: E o DE?

Crianças: D e o E.

Profa.2: Depois de ATIVIDADE, vai ser o quê?

Crianças: LANCHE. L e A!

Profa.2: L e A de que?

Crianças: LANCHE!

Profa.2: Então o cinco é o LA, só que tem o som LAN. Qual é a letra?

Crianças: N!

Profa.2: Como é o CHE?

Criança 1: XE

Criança 2: CHE

Profa.2: CHE. LANCHE. Depois do LANCHE vai ser o quê? Crianças:

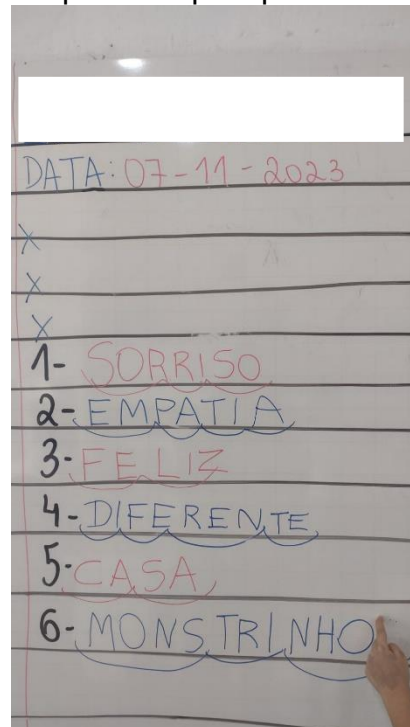
RECREIO!

(A atividade continuou) (AULA

05 – PROFA.2)

Um fato curioso é que, diferentemente da professora 1, que incentivava às crianças a escreverem palavras da rotina, a professora 2 não fazia o mesmo. Como vemos no diálogo acima, ela mesma realizava a escrita da rotina e, em determinada palavra, solicitava a ajuda das crianças, para que elas a ajudassem a escrever. Na figura abaixo, vemos um momento de escrita de palavras referente à temática da feira de conhecimentos que ocorreu na escola.

Figura 10 - Escrita de palavras pela professora 2 no quadro



Ao ser questionada sobre se as crianças tiveram alguma situação em que escreveram com ela, a Profa. 2 respondeu:

“É, a gente faz essa roda de escrita, né? Eu sou escriba para eles, né? Do que eles estão querendo. É que, em alguma situação, a gente faz textos coletivos, né? Textos coletivos, eu estou escrevendo para eles, aí os que já gostam de escrever dizem: deixa eu escrever! Quem vai escrever hoje é fulaninho, bora ajudar ele a escrever. O que a gente quer que ele escreva? Que é um texto coletivo, aí ele vai escrevendo o que a gente está falando”. (ENTREVISTA – PROFA.2)

Seu discurso parecia priorizar as produções textuais realizadas com as crianças assim como a sua prática. Vimos que a docente provocou situações de escrita e de reflexão das palavras criando contextos significativos, em que as crianças participavam muito ativamente. E, em outros momentos, ela mesma realizava a escrita com o auxílio dos aprendizes, ajudando-os a observar o interior das palavras e, assim, as crianças seguiram avançando. Nunca presenciamos um ensino de relações letra-som isolado, fora de palavras, tal como propõem mitos dos atuais livros didáticos distribuídos pelo MEC a partir de 2023.

4.4.6 Concepções e práticas ligadas à apropriação do SEA da Professora 2

As atividades com o SEA estiveram presentes em 8 aulas, dos 10 dias de jornadas observadas, numa variação de 8% a 28% de tempo de cada dia. O tempo de trabalho com o SEA ocorria, geralmente, de forma dinâmica e lúdica, ou seja, não era algo monótono e exaustivo, e não ocorria somente de uma forma ou com o mesmo tipo de recurso. A docente procurava realizar reflexões coletivas e produções individuais.

Ao ser questionada sobre o trabalho com a escrita alfabética, ou seja, com a leitura e escrita de palavras ao final da educação infantil, a Profa.2 respondeu:

“Ah!, eu acho fundamental demais. Assim, eles começam desde o maternal, né? Então, assim, o mundo letrado tá aí, desde quando eles acordam, eles saem da barriga da mãe, eu digo assim. Então, é muita gente que fala assim: Ah, essa escola é construtivista, é? Então, os meninos fazem o que querem. Muita gente tem essa ideia, sabe? E eu digo que é erroneamente pensar isso. Pode até ser que pessoas trabalhem assim, mas aqui, na nossa escola, a gente faz com que eles aprendam a pensar. Então, a criança, cada criança tem seu tempo, cada criança vai aprender da sua forma, certo? Mas cabe à gente direcionar isso a... trazer coisas para que eles consigam avançar nesse: “Ah! ele tá na pré-silábica, quando ele quiser, quando ele aprender, ele vai para silábica”. Sim, e você, como professor, não pode direcionar pensamentos, brincadeiras não pode ajudar com que ele avance, de forma natural, porque acaba a gente sendo de forma natural. Mas é uma forma que eles estão inseridos também, não é isso? Então, é fundamental. A gente fala assim: a criança aprende lendo, vendo outro ler. A gente brinca muito disso, não é? Às vezes, os pais fazem, ah, mas ele não gosta de livro, eu digo, mas você lê em casa? Aí dizem “não”. Aí eu digo: começa a ler com ele na hora de dormir. Então, ter esse hábito, então, proporcionar situações para que eles realmente vejam como a leitura é importante, né?” (ENTREVISTA – PROFA.2)

O discurso da professora nos parece muito coerente com uma Educação Infantil que respeita as singularidades das crianças e garante que elas tenham direito a explorar o mundo letrado em que vivemos. E, com a ajuda e o olhar atento da professora, fazer-se com que as crianças avancem de maneira natural e por meio das brincadeiras. Por fim, e não menos importante, a docente traz outro ponto importante para essa discussão sobre o trabalho com a escrita alfabética, que diz respeito à postura do adulto diante da criança. Assim como a professora 2, acreditamos que a criança também aprende por meio da intencionalidade do adulto, seja na atuação da docente como escriba, seja na mediação da leitura ou outros contextos. O Quadro 22, abaixo, descreve o que observamos com respeito ao ensino do SEA.

Quadro 22 - Frequência de dias em que ocorreram atividades de ensino ligadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, propostas nas aulas da Profa.2

	Atividades	Total
1	Escrita do nome próprio sem ajuda	1
2	Escrita de palavras por um aluno espontaneamente	4
3	Escrita de palavras pela professora	10
4	Identificação ou nomeação dos nomes das letras	1
5	Contagem de letras/sílabas de palavras	1
6	Comparação/identificação oral de palavras quanto à rima	1
7	Comparação/identificação de letra/ sílaba inicial de palavras	1
8	Identificação de palavras a partir de sílaba ou letra dada	1
9	Identificação de Palavra dentro de palavra	1
10	Escrita de palavras por um aluno com ajuda da professora e dos colegas	1
	Total de atividades	22

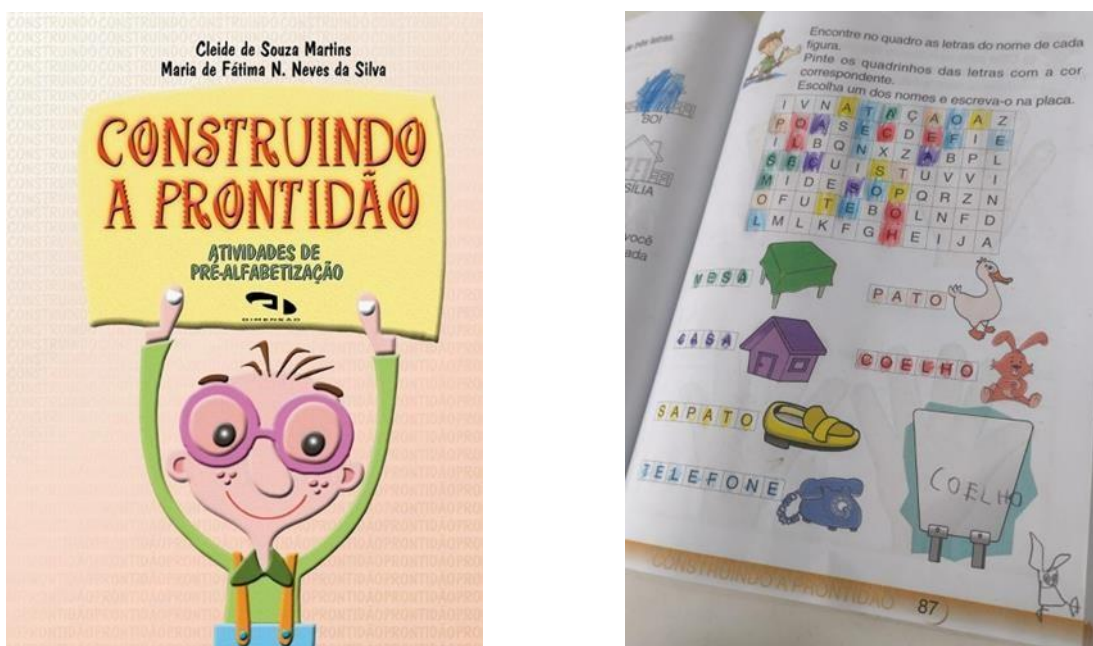
As atividades estão quantificadas por dias de aulas em que elas ocorreram. Então pode ter acontecido de as crianças terem realizado cada tipo de atividade por mais de uma vez em um mesmo dia. Conforme o quadro, durante as 10 jornadas de aula, observamos na turma do Profa. 2, 22 tipos diferentes de atividades voltadas à apropriação do SEA.

Diante da lista de atividades, iniciamos refletindo sobre a quantidade de situações, em que a professora era escriba para as crianças. Isso ocorreu em 10/10 jornadas de observação.

Após a escrita de cada palavra dita pelos alunos, a docente realizava com eles a contagem de sílabas com a estratégia de contar nos dedos. Desse modo, e de maneira natural, eles eram confrontados com a quantidade de sílabas e de letras no interior de cada palavra. Em seguida, a professora solicitou que cada criança escolhesse uma palavra e registrasse a escrita seguida de desenho no caderno.

A segunda atividade mais frequente foi a “Escrita de palavras por um aluno espontaneamente”, que ocorreu em 4/10 das jornadas que acompanhamos. Nesse caso, a professora utilizou atividades de escrita no caderno de desenho, no mural sobre “Direitos e Deveres” e no livro didático adotado pela escola, o “Construindo a prontidão”. A categoria “Identificação de palavras a partir de sílaba ou letra dada” também foi realizada a partir da atividade do livro didático. Vejamos a atividade abaixo.

Figura 11 - Livro didático adotado pela escola “Construindo a Prontidão”



O enunciado da atividade solicitava que as crianças encontrassem no quadro as letras do nome de cada figura e pintassem com a cor correspondente a sua imagem. Nesse momento, as crianças recorreram à estratégia de identificar e pintar uma letra por vez e, assim que encontravam, já marcavam na palavra correspondente. Tendo em conta, o espírito pouco reflexivo da atividade, no que diz respeito às relações letras e sons, as crianças não demonstraram dificuldades.

As outras categorias de atividades sobre o SEA, apareceram apenas em um dia de observação. Elas foram: “Escrita do nome próprio sem ajuda” (para identificar uma atividade do projeto) e a “Identificação ou nomeação dos nomes das letras” por meio do bingo de letras com massinha de modelar. Vejamos, um diálogo da professora com as crianças durante o bingo. Profa.2: Agora, não peguem seus estojos e escolham um lugar. Enquanto as crianças se organizavam, a professora distribuiu uma porção de massa de modelar a cada um.

Profa.2: Vocês irão usar massinha para fazer algumas letras que eu vou escrever aqui. A primeira letra que a gente vai fazer com a massinha vai ser a letra da palavra AMOR.

A professora ia escrevendo no quadro, as letras e as palavras ditas pelas crianças.

Crianças: Aaah é a letra A!

Profa.2: A de AURORA, A de AMOR.

Crianças: Pronto, tia!

Profa.2: Coloca na mesa, eu quero ver o A de todo mundo. Vou dar uma dica, o A tem três tracinhos. Muito bem! Aí eu pergunto: que outras palavras começam com A além de AURORA?

Crianças: ANA! ABACAXI! AVIÃO!

Profa.2: Isso. Também tem: AJUDAR, APAIXONADO. Essa foi a primeira letra do alfabeto, qual é a segunda letra do alfabeto?

Crianças: B!

Profa.2: Agora todo mundo fazendo B. B de BEATRIZ! Desmancha o A e faz o B. Que outra palavra começa com B?

Crianças: BOLA, BIA, BUMBUM.

Profa.2: B de BOLACHA, BARRIGA, BINGO, BONÉ, BORBOLETA.

Cuidado, que tem B do lado errado, de costas. Agora, A, B, e

Crianças: C! C de CASA, CARRO, CAVALO, CINCO.

Profa.2: A, B, C...

Crianças: D! DAVI, DADO, DIOGO, DIDI, DUDU, DINOSSAURO.

Profa.2: Vamos lá, quero ver o D. O D é um traço e uma voltinha. Vamos lá, A, B, C, D e...

Crianças: E!

Profa.2: E de que?

Crianças: ESCOLA, ESCADA, EMPATIA, DEDO.

Profa.2: DEDO tem E, mas começa com D. A letra E está depois do D.

Agora, cada um vai fazer com a massinha a letra que acha mais difícil.

(AULA 09 – PROFA.2)

Notamos que além de estimular as crianças a descobrirem a letra inicial das palavras, a professora dava dicas importantes para a escritas das letras, incentivava que os aprendizes pensassem sobre novas palavras, promovendo a consciência fonológica (identificação de palavras que começam com a mesma sílaba). Ela atuava como escriba das crianças durante a escrita no quadro para elas visualizarem.

Além da situação acima, quando falamos em “Consciência Fonológica”, as categorias “Contagem de letras/sílabas de palavras”, “Comparação/identificação oral de palavras quanto à rima”, “Comparação/identificação de letra/ sílaba inicial de palavras” foram exploradas durante episódios da brincadeira da dança das cadeiras, na qual as crianças precisaram refletir sobre uma palavra dentro de outra palavra. Foram utilizadas as seguintes imagens: sacola, limão, carambola, fivela, camaleão, cebola, serpente, luva, repolho, escorpião, sapato, calçada.

Como já explicamos, ao “perder” o lugar na cadeira, durante a brincadeira, as crianças iam até a professora que estava com fichas das imagens reais sem a identificação do nome. Ao puxar uma delas, era preciso dizer o nome do objeto e escrever com a ajuda da docente e dos colegas em folha ofício fixada na parede. Em seguida, quantificar com bolinhas o número de sílabas e grafar uma nova palavra descoberta. Dessa forma, a categoria “Escrita

de palavras por um aluno com ajuda da professora e dos colegas” foi também contemplada durante essa brincadeira. Vejamos um trecho dessa vivência abaixo:

Profa.2: Vamos lá, a música vai tocar... Tem que rodar, viu? Parou!

Crianças: Foi Aurora!!

Profa.2: Vem cá, Aurora. Escolhe uma ficha aqui, sem ver. Aurora escolheu uma imagem, que imagem é essa Aurora? Tu sabe qual é o nome disso?

Aurora: SACOLA!

Profa.2: A palavra é SACOLA.

Nesse momento, a professora entrega um hidrocor preto para que a criança escrevesse.

Profa.2: E aí Aurora, como escreve SA?

Aurora: Eu já sei!

E, antes que a professora e os colegas continuassem ajudando, Aurora escreveu a palavra SACOLA.

Profa.2: Muito bem, Aurora! SACOLA tem uma palavra escondida. Se eu esconder essa primeira sílaba SA, o que sobrou?

Crianças: COLA! COLA!

Profa.2: Aí você vai escrever de vermelho COLA. Entendeu como é o jogo? Dentro de uma palavra a gente vai achar outra escondida. Sendo que a gente vai ter que tirar alguma sílaba para ver que palavra vai formar.

Profa.2: Vamos continuar!

Crianças: Bia! Bia! Bia!

Profa.2: Bia, puxa ali uma palavra (imagem) da mão de Aurora, sem ver. Que palavra é essa Bia?

Bia: LIMÃO!

Profa.2: Bora escrever o nome LIMÃO? LI é o L com o I.

Bia: Como é o L?

Profa.2: L de Lis. Agora o MA.

Crianças: M com A.

Profa.2: E o O agora. Formou LIMÃO. Mas se eu tirar a primeira sílaba, o LI, vai virar o quê? Crianças: MÃO!

Criança: SACOLÃO

Profa.2: SACOLÃO rima com LIMÃO. Mas ela não tá escondida aqui não.

(AULA 8 – PROFA.2)

Essa foi uma interessante atividade de Consciência Fonológica, para cuja realização a professora dedicou cerca de 67 minutos e explorou em dois momentos. Primeiro, a partir da brincadeira da dança das cadeiras, com uma reflexão coletiva, e, em segundo momento, com a escrita de uma dessas palavras no caderno de desenho, realizando as mesmas explorações: a escrita convencional da palavra, a quantidade de sílabas da palavra e qual outra palavra estava escondida.

Ao ser questionada se ela realizava atividades para as crianças pensarem no tamanho das palavras, ou para elas perceberem que certas palavras rimam ou começam com o mesmo pedaço oral, a Profa.2 respondeu:

“A gente faz diversas atividades, então por semana tem, vamos dizer um tema, por exemplo, essa semana que passou foi o tema das rimas, então a gente trabalhou a consciência do som final aí na PITANGUEIRA. A gente viu a PITANGUEIRA. Quantas letras tem? Aí, quantos sons a PITANGUEIRA faz? PI TAN GUEI RA quantas vezes eu abro a boca? Então, a partir de uma palavra, a gente trabalha número de letras, número de sílabas, que primeiro eu falo sons, depois eu venho com a palavra sílaba, quando eles já estão sabendo que os pedacinhos são sílabas. Mas aí eu começo a utilizar nomenclatura correta, aí, quantas sílabas tem a palavra PITANGUEIRA e como é que eu sei?” (ENTREVISTA – PROFA.2)

As crianças demonstravam estar familiarizadas com aquele tipo de atividade e participavam empolgadas da mesma. Como vemos, o modo como a docente 2 se expressava, demonstrava certa clareza com relação a um foco do seu trabalho nesta área de conhecimento. O acompanhamento das aulas nos permitiu analisar, além da concepção docente sobre o trabalho com a Consciência Fonológica, as situações de desafios “provocadas” pela professora 2, durante as 10 aulas observadas em sua turma. Nesse sentido, durante a “brincadeira da dança das cadeiras”, as crianças foram desafiadas a pensar sobre a escrita das palavras, analisá-las fonologicamente, localizando uma palavra no interior de outra, e pensando nas partes sonoras.

4.5. BREVE COMPARAÇÃO DAS PRÁTICAS OBSERVADAS NAS DUAS TURMAS QUE ACOMPANHAMOS COM RELAÇÃO AO USO DO TEMPO

Faremos agora uma síntese comparativa do que conseguimos observar, nas duas salas de aula, durante os dez dias observados. Alertamos que, antes de fazer julgamentos comparativos, nossa intenção será detectar semelhanças e singularidades nos modos de fazer e justificar as práticas revelados por cada docente. Ademais, caberá sempre recordar que:

- i) Observamos apenas 10 jornadas de aulas, ou seja, menos de 15% dos dias letivos em que as docentes estiveram com suas turmas;
- ii) O contexto de atendimento às crianças variava bastante entre os dois grupos classe não só quanto ao número de alunos, mas também quanto à presença de auxiliares para acompanhar as professoras a cada dia letivo.

Vejamos essa comparação da Professora 1 e 2 nos quadros 23 e 24 abaixo, que focam o tempo investido pelas docentes em diferentes eixos didáticos e atividades de rotina:

Quadros 23 e 24 - Distribuição do tempo na sala de aula das Professoras 1 e 2.

Professora 1											
Aula/ Eixo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Média
Leitura Compr. leitora	13% 30 min	10% 25 min	13% 30 min	8% 20 min	15% 35 min	13% 32 min	9% 21 min	6% 15 min	8% 20 min	5% 12 min	10% 24 min
Prod. textual	6% 15 min	-	3% 7 min	13% 30 min	3% 7 min	16% 38 min	-	-	9% 22 min	16% 39 min	7% 16 min
SEA	5% 13 min	10% 25 min	17% 41 min	-	15% 35 min	18% 44 min	11% 26 min	-	17% 41 min	-	9% 23 min
Total/dia (240)	24% 58min	20% 50 min	33% 78min	21% 50min	33% 77min	47% 114min	20% 47min	6% 15min	34% 83min	21% 51min	26% 62 min

Professora 2											
Aula/ Eixo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Média
Leitura Compr. leitora	10% 25 min	13% 30 min	8% 20 min	5% 13 min	8% 20 min	-	5% 13 min	11% 27 min	5% 13 min	8% 20 min	7%
Prod. Textual	4% 10 min	15% 36 min	5% 13 min	4% 10 min	5% 13 min	4% 10 min	4% 10 min	5% 13 min	4% 10 min	4% 10 min	5%
SEA	10% 25 min	4% 10 min	10% 25 min	8% 20 min	-	-	10% 25 min	28% 67 min	19% 45 min	13% 30 min	10%
Total/dia (240)	24% 60 min	32% 76 min	23% 58 min	17% 43 min	8% 33 min	4% 10 min	19% 48 min	44% 107 min	28% 68 min	25% 60 min	22%

Fonte: A autora.

No campo da “Leitura e Compreensão leitora”, os dados revelam que a Professora 1, que atuava em escola pública, realizou mais atividades e com uma frequência de tempo maior que a Professora 2, da rede privada de ensino. Isso, pode ser visualizado tanto a partir dos diálogos das vivências, como na mobilização das diferentes estratégias de leitura que registramos durante as rodas de história.

Quando falamos de produção de textos escritos, a diferença entre as duas se tornou pequena, visto que a Profa.1 trabalhou com produção textual nos 7/10 dias de jornadas observadas, um total de 7% do tempo. Já a Profa.2 realizou nos 10 dias de aula que observamos, alcançando 5%.

Já na categoria que envolve o SEA, apesar de a Profa.2 ter utilizado - Escrita de palavras por um aluno espontaneamente e Palavra dentro de palavra - duas categorias a mais que a Profa.1, no quadro de propostas sobre o SEA, a docente 2 realizou menos atividades referentes a esse eixo, com um total de 22, enquanto a docente 1 realizou um somatório de 44 atividades. Quanto ao percentual de tempo médio dedicado ao SEA nos 10 dias, podemos dizer que não houve muita diferença entre a Profa.1 e a Profa.2, visto que enquanto a primeira realizou atividades em torno do SEA num total de 9% do tempo, a segunda utilizou 10% do tempo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, cujo objeto de estudo foi o ensino da modalidade escrita da língua na Educação Infantil, tivemos como objetivos específicos:

- i. Analisar o que diziam professoras de escolas públicas e privadas de Recife a respeito da sua prática de ensino da escrita no último ano da Educação Infantil: expectativas sobre o aprendizado dos alunos, cuidados com as especificidades da Educação Infantil, práticas que priorizam;
- ii. Caracterizar, a partir dos depoimentos, a prática das professoras, o cotidiano de suas salas de aula, a fim de identificar suas rotinas e o lugar dedicado ao ensino da língua portuguesa — e, especificamente, da sua modalidade escrita — no último ano da Educação Infantil;
- iii. Observar como as práticas de alfabetização desenvolvidas em duas turmas de duas escolas (uma pública e outra privada) efetivavam as experiências de ensino da escrita alfabética e do letramento com crianças de cinco anos.

5.1 CONCLUSÕES DECORRENTES DO ESTUDO I

Nossos objetivos implicaram obter informações sobre como docentes do último ano da Educação Infantil de Recife praticavam o ensino da modalidade escrita da língua, tanto no que diz respeito às práticas de leitura e produção de textos escritos como de iniciação à aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Retomando as principais evidências do Estudo I, podemos concluir que, houve um grande investimento realizado pelas oito professoras de ambas as redes de ensino, a respeito da exploração do nome próprio como palavra estável. Tanto a identificação do nome próprio como a escrita daquela palavra estiveram presentes na prática de todas as professoras, variando as formas de fazê-lo, seja por meio de bingo ou brincadeiras, adivinhas, além da reflexão a respeito do nome de familiares e de amigos. Havia indicações de uma consciência da importância de garantir que a exploração do nome próprio seja uma atividade diária e, portanto, parte constitutiva da rotina com as crianças de turmas no último ano da Educação

Infantil. Outro dado relevante foi a semelhança na variedade de alternativas praticadas pelas docentes.

Quanto ao ensino do conhecimento de letras, a partir das falas das professoras, percebemos que havia uma preocupação em fazer essa diferenciação entre letras e números, com destaque para PUB 03, que realizava um acompanhamento bimestral desse conhecimento de letras. O somatório total entre as professoras demonstrou que 16 atividades foram promovidas pelas docentes da escola pública e apenas 3 da rede privada.

A respeito da frequência da “Roda de Leitura”, apenas cinco professoras, sendo duas de escola pública e três de escola privada, afirmaram que, diariamente, a Roda de leitura era parte constitutiva da rotina. Além disso, constatamos que das oito professoras, apenas duas diziam realizar pausas estratégicas e explorar informações da capa dos livros, sendo uma de escola pública e a outra de escola privada, habilidades provenientes da categoria leitura e compreensão leitora.

Quanto à promoção da consciência fonológica, de maneira geral, podemos concluir que as professoras entrevistadas realizavam um importante trabalho sobre a contagem de sílabas, a reflexão sobre a sílaba inicial e final– rimas. Somado a isso, utilizavam textos da tradição oral para refletir sobre a sonoridade das palavras, contar sílabas, comparar quanto ao tamanho (parlendas, trava-línguas, contos de acumulação).

No entanto, apesar de haver uma diversidade na exploração das palavras identificadas nas falas das professoras, constatamos que os jogos para refletir sobre palavras que rimam (trilhas, bingo sonoro, caça- rimas, trinca mágica) eram menos explorados, uma vez que no total de oito docentes, apenas três (sendo duas de escola pública e uma de escola privada) afirmaram utilizar jogos.

Sobre a produção de textos escritos, notamos que havia uma preocupação da maioria das docentes em produzir textos como escriba das crianças. Percebemos, por outro lado, que havia variado investimento em situações de promoção à escrita espontânea das crianças, visto que, das oito professoras, apenas três relataram situações cotidianas em que as crianças podiam escrever a partir de suas hipóteses.

5.2 CONCLUSÕES DECORRENTES DO ESTUDO II

Com relação ao Estudo II, a análise dos resultados demonstrou que as duas professoras desenvolviam suas práticas a partir de uma rotina estruturada de trabalho, onde as vivências costumavam seguir um sequenciamento organizado e pertinente. Vale ressaltar que, na rede pública, a docente possuía apoio de uma equipe do Programa de Residência e uma AADEE para acompanhar uma criança autista do grupo. Além disso, a turma era menor (10 alunos), o que, no nosso entendimento, propiciava à docente uma melhor observação dos avanços e limitações das crianças em torno do ensino da língua escrita. Enquanto isso, na escola privada, a turma, que era mais numerosa (17 alunos), era também mais agitada e não havia auxiliares de classe. mas, Mesmo assim, a docente conseguia que as crianças produzissem bastante e coerentemente, mesmo sem apoio de auxiliar de sala.

No entanto, não se trata de uma comparação sobre as condições de trabalho no espaço público ou privado. Essa discussão é importante, mas não foi assumida nos objetivos desse estudo. Nesse ponto, visamos discutir sobre a estruturação do trabalho docente, o modo como aconteciam as rotinas e trato com a escrita nas aulas do último ano da Educação Infantil e o que percebemos, a partir dos dados, é que uma rotina mais organizada e sistemática rende um dia letivo mais produtivo e prazeroso.

Nesse sentido, o que a observação das rotinas nos disse é que as duas docentes organizavam o tempo escolar de modo a priorizar o trabalho educativo das crianças. Elas se pautavam no diálogo diário nas rodas de conversa, sendo escribas durante a escrita da rotina no quadro ou até mesmo convidando os aprendizes a realizar a escrita de palavras, na promoção da leitura e em atividades de escrita de textos. Vale ressaltar que as rotinas respeitavam totalmente a dinâmica das interações e brincadeiras propostas para a Educação Infantil, de maneira leve e lúdica.

A respeito do lugar das atividades de Língua Portuguesa no conjunto de situações de ensino-aprendizagem observadas em cada turma pesquisada, identificamos que ambas aparentavam priorizar a linguagem escrita em suas práticas. Ao contabilizar o tempo real investido e analisar o percentual que isso representava na rotina geral da turma, vimos que em todos os casos era relativamente pequeno, não se podendo acusá-las de “investir muito tempo preparando as crianças para a alfabetização”. Ademais, é importante destacar que,

durante as duas semanas observadas, as duas professoras estavam passando pela organização de Projetos didáticos em suas turmas, ambos desenvolvidos numa perspectiva multidisciplinar.

Observou-se que o eixo de ensino do SEA era o que costumava estar mais presente nas práticas da Professora 1 e 2 com uma média de 9% a 10% do tempo total das 10 aulas observadas em cada turma. O contato com a leitura, por outro lado, foi propiciado nas turmas, porém as modalidades de leitura, as possibilidades de conversas sobre os textos e as estratégias de leitura foram diferentes nos dois grupos-classe. Enquanto a docente 1 realizava a leitura utilizando estratégias como as propostas por Solé (1992), para a explorar sobre o que se lia, a docente 2 costumava ler em voz alta para as crianças sem que houvesse exploração, apenas por fruição. Fora isso, houve também algumas possibilidades de realizarem leitura livre, mas esses momentos não eram tão frequentes, geralmente aconteciam entre a finalização de uma atividade e o início de outra.

O ensino da apropriação da escrita, dentre os eixos da linguagem não foi o mais trabalhado pelas duas docentes pesquisadas, em termos de tempo total das jornadas diárias. No entanto, dentre as atividades propostas, as crianças foram oportunizadas a realizar a escrita de textos com ajuda da professora, e por fim, constatamos que houve variado investimento na consciência fonológica.

Nesse sentido, verificamos que a temática ainda requer muita discussão e aponta ainda a possibilidade de outros estudos sobre as práticas de ensino da modalidade escrita na Educação Infantil. Outrossim, a partir da presente pesquisa, observamos que, desde o último ano da Educação Infantil, é possível realizar um trabalho comprometido com a garantia do direito de as crianças avançarem em sua compreensão do sistema de escrita alfabética e em seus conhecimentos letrados, de maneira leve e lúdica, tal como propõem e documentam Brandão e Rosa (2022)..

Diante de tais precedentes, parece-nos interessante uma pesquisa mais aprofundada sobre o trabalho com o ensino da modalidade escrita da língua, observando os recursos didáticos utilizados, sobretudo na rede pública, onde, no contexto atual, temos os materiais da “Biblioteca de Alfabetização” criada pela PNA, e os livros do PNLD aprovados em 2022, com o foco no método fônico. Ainda nessa temática, julgamos interessante investigar sobre

as “fichas de atividade” que costumam ser usadas no ensino da escrita nessa etapa de ensino, tanto nas redes públicas como privadas.

6.REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. In: Pernambuco (org.). Criança Alfabetizada: caderno do professor. Recife. 2020. p. 31-54.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (org.). Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa?. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 1331.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Propostas Curriculares para a Educação Infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. In: Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais. Ana Lúcia Horta Nogueira (org.). Leitura crítica: Campinas, pp. 137- 159, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. BRASIL Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dezsite.pdf>>.
Acesso em: 1 mar.2021.

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. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, 2012. DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213225, 2004. Editora UFPR.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. In: Pernambuco (org.). Criança Alfabetizada: caderno do professor. Recife. 2020. p. 31-54.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 76-85, jul./dez. 2019.

LEAL, T. F; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. Revista Em Aberto, Brasília, v.33, n 108, p. 27-43, maio/ago. 2020.

LUDKE, Menga & André, Marli E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 33- 44.

MORAIS, Artur Gomes de. Revisão das antigas formas de alfabetizar. In: MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012. p. 2042.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética entre crianças brasileiras. Revista Brasileira de Educação, Vitória, v. 1, n. 1, p. 5976, jan./jun. 2015.

NASCIMENTO, Gabryella Silva do; MORAIS, Artur Gomes de. Análise do que quatro currículos nordestinos pós BNCC prescrevem sobre o ensino da escrita na Educação Infantil. 2021. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. PERNAMBUCO. Criança Alfabetizada. Caderno do Professor Educação Infantil – Pré-escola. Recife, abr. 2020.

SILVA, Priscilla Mayara R. da; BRANDÃO, Ana Carolina P. A prática da “chamada” dos nomes das crianças nas salas de Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Priscilla Mayara R. da; BRANDÃO, Ana Carolina P. A chamada dos nomes das crianças na Educação Infantil: o que faz a professora? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 4, 2019, Belo Horizonte. Anais do CONBAIf. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2019. SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS SOBRE O ENSINO DA ESCRITA

Dados da Participante	
Nome:	
Idade:	
Escolaridade e Formação Profissional	
1)	Ensino Fundamental I: Escola Pública () Escola Privada () Parte em escola pública, parte em privada ()
2)	Ensino Fundamental II: Escola Pública () Escola Privada () Parte em escola pública, parte em privada ()
3)	Ensino Médio: Escola Pública () Escola Privada () Parte em escola pública, parte em privada ()
4)	Tipo de Ensino Médio: Magistério () Ensino Técnico () Propedêutico ()
5)	Ensino Superior - Completo () / Incompleto () Qual Curso? _____ Faculdade que cursou: _____ Ano de Conclusão: _____
6)	Pós-Graduação - Completo () / Incompleto () Qual Curso? _____ Instituição que cursou: _____ Ano de Conclusão: _____
7)	Em que ano começou a ensinar? _____
8)	Há quanto tempo é professora nessa rede/escola? _____
9)	Você ensina em _____ outra rede/escola? _____ Se sim, qual? _____

10) Você tem outro trabalho fora da educação?

11) Há algum outro dado que gostaria de acrescentar sobre a sua formação?

Experiência Profissional

1) Conta pra mim como é o seu dia a dia nessa turma de grupo V da Educação Infantil...

2) Quais foram e estão sendo seus objetivos com essa turma na área de linguagem?

3) Você trabalha com o nome próprio das crianças dessa turma? () Sim () Não

4) Caso sim, Quantas vezes na semana você costuma fazer atividades com o nome próprio?

- Uma vez por semana ()
- De 2 a 3 vezes ()
- Todos os dias da semana ()

5) Conta pra mim como eles praticam essa coisa de escrever ou ler os nomes deles...

6) (CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA)

- Você faz atividades para as crianças pensarem no tamanho das palavras? Faz atividades para elas perceberem que certas palavras rimam ou começam com o mesmo pedaço oral? Caso sim, conta pra mim como são essas atividades.

7) Que contato com palavras e textos escritos as crianças desse grupo tiveram nesse ano?

8) O que você pensa sobre o trabalho com a escrita alfabética, ou seja, com as a leitura e escrita de palavras ao final da educação infantil? Você considera importante? As crianças aprendem letras ao longo do ano? Como é esse trabalho com letras?

9) Você fez atividades, ao longo do ano, para as crianças avançarem na compreensão de como as letras funcionam? Elas têm situações em que podem escrever do jeito delas, isto é, sem ser a escrita convencional? Caso sim, me conta um pouco sobre essas atividades ...

- 10)** Como as crianças participam dessas atividades com palavras e letras (caso ela tenha mencionado algumas atividades, perguntar sobre cada uma: as crianças gostam da atividade X, Y ou Z? Como é que participam, ficam interessados?
- 11)** A Roda de leitura faz parte da sua prática em sala de aula? Se sim, com qual frequência?
- Uma vez por semana ()
 - De 2 a 3 vezes ()
 - Todos os dias da semana ()
- 12)** Você trabalhou leitura na roda ou em outro formato, no coletivo?
- 13)** Caso sim, que livros ou outros materiais você lembra que leu durante este ano? **14)** Como você geralmente explora os textos lidos com os alunos?
- 15)** Em sala, eles podem brincar de ler, sozinhos, pegando livros de histórias ou outros materiais escritos?
- 16)** Você em algum momento já emprestou livros ou textos para eles levarem para casa e pedirem a alguém da família para ler para eles?
- 17)** Na sua escola se usa livro didático com os alunos do final da Ed. Infantil? _____ Caso sim, a partir de que idade? _____ Você participa ou participou da escolha desse livro? _____ Qual a sua opinião sobre esse livro? Você acha que ele colabora ou cria problemas para sua prática com as crianças? Como as crianças reagem ao livro? Gostam dele?
- 18)** As famílias expressam alguma coisa em relação ao livro didático usado ou em relação a outros recursos como fichas impressas?

- 19) E a escrita de textos? Esse ano eles tiveram alguma situação em que escreveram com você? Caso sim, conta pra mim como foi ...**
- 20) As crianças gostam dessas atividades de escrita de textos?**
- 21) A escola tem alguma proposta curricular em papel? (Caso sim, como ela foi elaborada? Quem participou desse processo? Existe rediscussão ou revisão da proposta curricular? Você utiliza esse documento? O que acha dele?)**
- 22) As famílias têm acesso a essa proposta? (Caso sim, elas expressam algum interesse em fazer a leitura ou questionar o que está escrito?)**
- 23) E a avaliação do aprendizado das crianças na área de linguagem? Como foi nesse ano? Vocês usam algum registro? As famílias recebem algum informe sobre como a criança está evoluindo no aprendizado da escrita (Caso possível, tem algum exemplo desse tipo de registro para a gente compreender como funciona?)**
- 24) Mudou alguma coisa na sua forma de trabalhar linguagem com as crianças da Educação Infantil, ultimamente? (Caso sim, o que teria contribuído para mudar?)**
- 25) Há alguma coisa mais que você gostaria de falar sobre o seu trabalho com linguagem nessa turma de Infantil 5?**

APÊNDICE B- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Descritores	Professora A	Professora B
Rotina		
Objetivos		
O trabalho com o nome próprio		
Consciência Fonológica		
Leitura e os gêneros textuais		
Produção de textos escritos		
Livro didático		
Currículo		
Avaliação		
A prática da professora		