

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

DÉBORA BARBOSA ALVES

**INTERLOCUÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE**

FAE/CBH/UEMG

Belo Horizonte

2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

DÉBORA BARBOSA ALVES

**INTERLOCUÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação - Campus Belo Horizonte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação e Formação Humana.

Linha de pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Santuza Amorim da Silva

FAE/CBH/UEMG

Belo Horizonte

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FICHA CATALOGRÁFICA

A474i Alves, Débora Barbosa.

Interlocuções sobre o processo de alfabetizar letrando na educação infantil em escolas municipais de Belo Horizonte [manuscrito] / Débora Barbosa Alves. - 2021.

110 f., il., color.

Orientadora: Santuza Amorim da Silva.

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 99-105.

1. Educação infantil. 2. Alfabetização. 3. Letramentos. 4. EMEI. I. Silva, Santuza Amorim da. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 37.02

CDD: 372.2

Débora Barbosa Alves

Dissertação intitulada “Interloquções sobre o processo de alfabetizar letrando na Educação Infantil em escolas municipais de Belo Horizonte”, apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Dissertação de mestrado defendida e aprovada em: ____/____/20____.

Banca Examinadora:

Prof.a. Dr.^a. Santuza Amorim da Silva (UEMG) – Orientadora

Prof. Dr.^a. Sara Mourão Monteiro (UEMG) - Titular

Prof.a. Dr.^a. Daniela Perri Bandeira (UEMG) - Titular

Prof.a. Dr.^a. Daniela Amaral Silva Freitas (UFRN) - Suplente

Prof.a. Dr.^a. Welessandra Aparecida Benfica (UEMG) - Suplente

*Ao meu amado pai e aos mais de 600.000
brasileiros e brasileiras, vítimas da COVID-19.*

Ao meu amigo Fernando Feijão.

Todo meu esforço é em homenagem à vida de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Santuza, minha orientadora e amiga, por todo carinho e paciência que teve comigo durante o momento mais difícil da minha vida. Muito obrigada por partilhar seu conhecimento comigo. Sem você, eu não teria conseguido.

Agradeço à Marly por me incentivar a alçar voos na busca por conhecimento e por ser minha parceira no trabalho que tanto me ensina.

Agradeço aos meus pais Claudete e Cléber, por sempre aplaudirem minhas conquistas. Neste momento, sei que meu pai está em algum lugar, orgulhoso dessa vitória. Minha mãe, muito obrigada por entender minha ausência nos últimos meses de escrita.

Às professoras das EMEIs que mesmo em tempos de pandemia e sobrecarga de trabalho, cederam seu tão precioso tempo para contribuir com a pesquisa acadêmica, compartilhando suas vivências profissionais conosco. Camilla, Mara Rúbia, Paula, Renata, Sueli e Yara. Muito obrigada!

Agradeço às professoras Daniela Perri Bandeira e Sara Mourão Monteiro, que compõem a banca examinadora desta pesquisa. Obrigada por cederem seu valioso tempo para elaborar as considerações que conduziram e organizaram o final deste estudo.

Ao meu companheiro Bartosz Kotowski, obrigada por entender minha ausência e a importância dessa pesquisa para minha vida.

À minha amiga Fabíola, por me ouvir ler e comentar inúmeros textos e me acompanhar em cursos e palestras para debatermos sobre a educação.

Aos meus queridos amigos do mestrado, que estiveram ao meu lado, me motivando e me ajudando tanto: Alexandre, Alexsandra, Ana Clara, Bárbara, Danilo, Elisa, Elisângela, Esther, Fernando, Flávia, Jéssica, Jonathan, Livian, Lurdinha, Mauro, Paola, Pedro, Rosângela e Thelma.

Aos professores do mestrado, agradeço pela formação, por me guiarem na busca por novos conhecimentos e por me fazerem ampliar minha capacidade técnico-científica. Em especial: Ana Paula, Cirlene, Eustáquio, Juliana, Lana, Karla, Marcelo, Miguel e Santuza.

Agradeço à Michelle Sabarense, à Renata Viana e Cláudia, por me ajudar a encontrar as professoras para participar deste estudo.

Ao Guilherme Bemerguy Chêne Neto, o moço que sempre teve um olhar atencioso para os meus textos.

Agradeço ao Dara por tanta solicitude.

À Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, quase minha segunda casa. Tenho orgulho de ter sido formada nessa instituição desde a graduação em Pedagogia.

*“Sou professor
a favor da boniteza de minha própria prática,
boniteza que dela some
se não cuido do saber que devo ensinar,
se não brigo por este saber,
se não luto pelas condições materiais necessárias
sem as quais meu corpo,
descuidado,
corre o risco de se amofinar
e de já não ser o testemunho
que deve ser do lutador pertinaz que cansa,
mas não desiste.
Boniteza que se esvai de minha prática se,
cheio de mim mesmo,
arrogante e desdenhoso dos alunos,
não canso de me admirar.”*

Paulo Freire

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo analisar as percepções de seis professoras em relação às suas propostas didáticas no que se refere à leitura, a escrita e ao processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, em escolas da rede municipal de Belo Horizonte. A análise dessas percepções nos possibilita compreender as concepções do fazer pedagógico que orienta essas professoras, bem como suas ações e interações concretas com as crianças. Para construir a análise e discussão desses processos, recorre-se aos estudos teóricos do campo da alfabetização, fundamentados por Ferreiro (1989, 1999), Teberosky (1999), Soares (1998, 2003, 2004, 2009, 2016, 2021), Morais (2012, 2020), entre outros. Os referenciais da legislação brasileira subsidiam esse trabalho: a Base Nacional Comum Curricular (2018), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e Lei 7235 (1996). A metodologia adotada é a abordagem qualitativa, cuja estratégia metodológica se baseia no Estudo de Caso exploratório. A revisão bibliográfica está presente em todas as fases do trabalho de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados são a análise documental e o uso de entrevistas semiestruturadas. Os dados recolhidos por meio da entrevista semiestruturada consideram o planejamento das atividades pedagógicas realizadas e a formação continuada das docentes. O contato com as professoras foi realizado remotamente por meio de videoconferência. Os resultados mostraram três dimensões da prática pedagógica dessas professoras: suas didáticas, seus posicionamentos sobre os processos de alfabetização e letramento e suas condições docentes. A análise das dimensões apontou a necessidade de oportunizar a imersão das crianças da Educação Infantil no mundo da escrita, propiciando a elas refletirem sobre as palavras e suas partes orais e escritas, mesmo antes da etapa de compreensão do princípio alfabético. Concluímos que a professora da Educação Infantil exerce um papel determinante para a promoção da criança ao acesso à cultura escrita durante os seus primeiros anos de vida e esse papel é intrínseco à sua formação e aos desafios que permeiam a profissão docente na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Educação Infantil, alfabetização, letramentos, EMEI.

ABSTRACT

This research aims to analyze the perceptions of six teachers in relation to their didactic proposals in relation to reading, writing, literacy and the literacy process in Kindergarten, in municipal schools in Belo Horizonte. The analysis of these perceptions allows us to understand the concepts of pedagogical practice that guide these teachers, as well as their actual actions and interactions with the children. To build the analysis and discussion of these processes, we refer to theoretical studies in the field of literacy, based on Ferreiro (1989, 1999), Teberosky (1999), Soares (1998, 2003, 2004, 2009, 2016, 2021), Morais (2012, 2020), AMONGST others. The references of Brazilian legislation support this work: the Common National Curriculum Base (2018), the Law of Guidelines and Bases for National Education (Law 9394/96), Law 7235 (1996). The methodology adopted is the qualitative approach, the methodological strategy of which is based on the exploratory case study. The literature review is present in all phases of the research work and the data collection instruments used are document analysis and the use of semi-structured interviews. Data collected through semi-structured interviews consider the planning of pedagogical activities carried out and the continuing education of teachers. The contact with the teachers was carried out remotely through videoconference. The results showed three aspects of the pedagogical practice of these teachers: their didactics, their positions on the literacy and literacy processes and their teaching conditions. The analysis of these aspects indicated the need to provide opportunities for the immersion of Kindergarten children in the world of writing, enabling them to reflect on words and their oral and written parts, even before the stage of understanding the alphabetic principle. We conclude that the Early Childhood Education teacher plays a decisive role in promoting children's access to written culture during their first years of life and this role is intrinsic to their training and the challenges that permeate the teaching profession in the Municipal Public Network of Belo Horizonte.

Keywords: Early Childhood, Education, literacy, EMEI.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CME-BH	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLE	Congresso de Leitura
CONBAIf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
COVID-19	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus ano 2019)
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DOM	Diário Oficial do Município
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIs	Escolas Municipais de Educação Infantil
FASEH	Faculdade de Saúde e Ecologia Humana
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MPF	Ministério Público Federal
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMI	Professor Municipal I
PMII	Professor Municipal II
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RME-BH	Rede Municipal de Belo Horizonte
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIHELE	Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita
SIND	Sindicato dos Trabalhadores em Educação

SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UMEIs	Unidades Municipais de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: A CRIANÇA HOJE	7
1.1. O histórico da Infância e da criança no Brasil	9
1.2 A Infância em perspectiva: pesquisas e reflexões.....	10
1.3 A criança, a apropriação da língua e os processos de ensino e aprendizagem inicial da leitura e escrita	17
CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
2.1 A Educação Infantil no contexto dos documentos oficiais:.....	37
2.2 A Educação Infantil na rede Municipal e a formação das professoras e dos professores da Prefeitura de Belo Horizonte.....	45
2.3 A criação das EMEIs	51
CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	54
3.1 A escolha do método de pesquisa	54
3.2 Critérios, estratégias utilizadas para a coleta de dados e a caracterização das professoras entrevistadas.....	55
3.3 A entrevista semiestruturada: o diálogo com as professoras entrevistadas	58
CAPÍTULO 4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	64
4.1 As propostas didáticas relatadas pelas professoras: percepções que orientam o fazer pedagógico e as interações concretas com as crianças da Educação Infantil	64
4.2 Os posicionamentos das professoras em relação aos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil	82
4.3 As condições que permeiam o trabalho docente na rede	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE	106

INTRODUÇÃO

Alfabetizar e letrar são ações distintas e complementares, visto que o processo de alfabetização é a ação de aprender a ler e a escrever que deve ocorrer no contexto das práticas sociais, propiciando ao sujeito conhecer e fazer uso das funções da escrita (SOARES, 1998, p. 47). Nas décadas de 1960 e 1970, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) apontam mudanças significativas relacionadas à aquisição e à construção do conhecimento da língua escrita, a psicogênese da língua escrita. Antes, a alfabetização era considerada uma “técnica” para decodificar as palavras, sem relação nenhuma com a vida real dos aprendizes. Já o letramento é uma palavra introduzida na linguagem da educação e das ciências linguísticas que surgiu no Brasil na década de 1980 devido à necessidade de configurar e nomear procedimentos e práticas sociais nas áreas da leitura e da escrita que ultrapassam o campo do sistema alfabético e ortográfico.

Magda Soares, no final da década de 1990, identificou a necessidade de dissociar os conceitos de alfabetização e letramento para que se tornassem mais compreensíveis às professoras, visto o grande fracasso relacionado à introjeção desses processos na escola pública brasileira. Essa decisão didática propõe a necessidade de especificar a alfabetização para que essa se desenvolva em um contexto de letramento, reconhecendo as multidimensionalidades das habilidades referentes ao uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004). Aprender a técnica da escrita e também aprender a usá-la nas diversas práticas sociais fazem parte de dois processos que são concomitantes e estão correlacionados. A escola brasileira por muito tempo ensinou primeiro a aprender a ler e a escrever e só depois emergiu os estudantes em outras práticas de leitura dispostas na sociedade, ou seja, a escola dissociava a alfabetização e o letramento, fato que acabou culminando em baixos índices nas avaliações nacionais. Soares (2003) aponta, a partir da constatação desse engano cometido durante décadas, a necessidade da “reinvenção da alfabetização”, propondo que a alfabetização deve ser sistematicamente ensinada ao invés de ser condicionada ao processo de letramento. A precariedade do ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras corrobora a ideia da autora (2003), de que devemos romper com falsas inferências sobre esses processos, bem como os equívocos oriundos dos anos 1980 que difundiu a ideia de que a construção da escrita pela criança deveria ser concretizada por meio da “interação com o objeto de conhecimento” (SOARES, 2003, p. 17). Dessa forma, é preciso

conhecer os fundamentos da alfabetização para se ter uma metodologia de alfabetização. A especificidade da aquisição da técnica escrita ainda hoje é alvo de controvérsias, pois temos a teoria que sustenta o processo, porém, sem uma metodologia que entenda essas especificidades como aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica. Reside aí a importância em pesquisar sobre os processos de alfabetização e letramento e as habilidades imbricadas no uso da leitura e da língua escrita.

Desde antes de aprender a ler e a escrever, a criança participa do processo de letramento e alfabetização, que pode ocorrer antes da inserção no ensino formal das correspondências entre fonemas e grafemas, caso esteja inserida em um contexto social onde a leitura e a escrita façam parte do seu convívio. Para tanto, mesmo que ela ainda não frequente um ambiente escolar, se ela conviver com práticas de leitura cotidianamente, poderá perceber que os códigos têm algum significado na forma escrita. Dessa forma, percebe-se que a criança está em processo de letramento e alfabetização, pois já se inseriu em práticas sociais de leitura mesmo ainda não sendo alfabetizada. Em consonância com Soares (1998), nota-se que a aprendizagem da leitura e da escrita permitirá à criança ter acesso à informação e a criar novos conhecimentos. Um ambiente se torna alfabetizador quando propicia diversas interações e usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar. Nesse sentido, é importante que o professor tenha consciência de que o acesso ao mundo da escrita é responsabilidade da escola e conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos que possibilitam o acesso às múltiplas possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade.

Temas relacionados à alfabetização e aos letramentos são de suma importância para a área da educação, pois a partir desses processos é possível promover autonomia dos nossos estudantes, considerando a formação do ser social que, concomitantemente ao alfabetizar letrando, constitui as relações sociais que perpassam a educação. Assim, é necessário que os professores tenham o embasamento teórico que possibilite a compreensão que possa auxiliar o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadoras, definidas por Paulo Freire (2002) como um encontro fundamentado no diálogo onde os indivíduos conhecem e são conhecidos através dos meios de comunicação social nos quais se difundem a informação pelo mundo. Nesse ensejo, transformam e transformam-se, humanizam e humanizam-se sob a ótica comum das propostas participativas que culminam em processos didáticos e dialógicos humanizadores e ocasionam a autonomia, a reflexão, a amorosidade e o senso de responsabilidade do sujeito por meio de uma alfabetização adequada e que seja coerente com as necessidades contemporâneas.

A inquietação sobre esse tema surgiu quando findei a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e não me senti preparada para alfabetizar uma criança. Dessa forma, busquei a especialização em Alfabetização e Letramentos, coordenada pela Doutora Santuza Amorim da Silva, na mesma universidade. A pós-graduação me forneceu subsídios para que eu me sentisse qualificada profissionalmente para exercer minha prática docente no âmbito da alfabetização e dos letramentos, a partir dos conhecimentos adquiridos relacionados à teoria e a prática desses processos na Educação Básica, no que tange a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. O curso trouxe muitas respostas, mas também trouxe mais inquietações. Pude presenciar um debate que envolve a alfabetização e a Educação Infantil. Muitos educadores se dizem contra a alfabetização na Educação Infantil e muitos outros defendem o processo nessa etapa. Enquanto professora da Educação Infantil, as dúvidas em relação à essa discussão continuam me mobilizando para buscar respostas que possam contribuir para a melhoria do ensino público na escola básica. E foram as buscas por essas respostas que me conduziram ao mestrado com essa temática

A partir dessas discussões e reflexões, emergiu o problema inicial que resultou nessa pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação e Formação Humana na Universidade do Estado de Minas Gerais, visando compreender as propostas pedagógica na Educação Infantil que envolve a linguagem escrita e as concepções das professoras sobre os processos de alfabetização e letramento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)¹ destacam a necessidade de articular as experiências e os saberes das crianças através dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. As crianças têm acesso ao mundo letrado e interessam-se pela investigação desse objeto da cultura tão presente nos suportes sociais e digitais. Encontram-se com a escrita por toda parte e postergar essa interação é negar a possibilidade de propiciar às crianças da rede pública de ensino uma reflexão sobre situações reais de leitura e escrita.

No mundo contemporâneo, ser efetivamente alfabetizado constitui a aquisição de habilidades inerentes ao processo de alfabetização: a percepção da consciência fonológica e fonêmica, a

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

familiarização com os portadores textuais, a metalinguagem, a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento da decodificação permitem ao sujeito acessar as práticas sociais ligadas à escrita. Esse processo deve ser corporificado ao longo da escolaridade para que a educação básica pública brasileira venha apresentar avanços no seu desenvolvimento. O resultado divulgado pelo IDEB² (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), obtido a partir do Censo Escolar, no ano de 2017, consta um índice de 6,3 no desenvolvimento da Educação Básica do município de Belo Horizonte, entre a 4ª série e o 5º ano, fase posterior ao final do Ciclo de Alfabetização (3º ano). Segundo pesquisas divulgadas pelo MEC, a avaliação do PISA³ - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – mostrou que o Brasil apresenta índices de baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, em relação aos demais 78 países que participaram dessa avaliação no ano de 2018. A pesquisa aponta que os índices dos estudantes brasileiros estão estagnados desde 2009 e a posição da educação brasileira apresenta um resultado considerado médio entre países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) em qualidade do ensino. Dessa forma, a pesquisa sobre essa temática poderá mobilizar melhorias na qualidade da educação pública, pois se articula com a multiplicidade de discursos e de vozes das instituições e das educadoras pesquisadas, visando desvelar as nuances dessa temática na realidade concreta da Educação Infantil.

Construir conhecimento científico na perspectiva das práticas educacionais potencializa a busca pela investigação e pela reflexão crítica da nossa ação profissional, o que nos leva à percepção de que:

² Ideb foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado com o intuito de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para alcançar a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador que possibilita monitorar a qualidade da Educação brasileira por meio de dados concretos e é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (BRASIL, Ministério da Educação, 2021)

³ Tradução de *Programme for International Student Assessment*, o PISA é um estudo internacional, realizado a cada três anos, pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Por meio do PISA, obtemos informações relacionadas ao desempenho de alunos com 15 anos, faixa etária básica obrigatória para o término da escolaridade na maioria dos países vinculados ao programa. Os resultados permitem avaliar e comparar conhecimentos e habilidades dos estudantes de outros países e aprender com as políticas aplicadas. O PISA avalia três domínios: a leitura, a matemática e as ciências. O Brasil participa do PISA desde sua primeira edição, em 2000. Por causa da pandemia de COVID-19 a OCDE decidiu adiar a avaliação do PISA 2021 para 2022 e do PISA 2024 para 2025. (BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021)

[...] antes de entrar para a escola, a criança já está em contato com um importante meio alfabetizador: o ambiente que a cerca, com mil formas, cores e imagens. Contudo, para que esse ambiente se torne efetivamente um instrumento alfabetizador, a criança precisa ser preparada para percebê-lo e seu senso de observação e sua curiosidade precisam ser despertados. Ela precisa perceber que o valor social da escrita é a comunicação. (RUSSO, 1997).

Nesse sentido, torna-se imprescindível discutir o ensino nessa etapa da educação com o enfoque no trabalho pedagógico, mostrando que alfabetizar letrando se aproxima do processo natural do desenvolvimento psicológico da criança e acompanha a maturação dos processos cognitivos envolvidos (FRANCHI, 2012).

Refletir sobre a importância do professor, como conceituam e elaboram sua perspectiva de trabalho é necessário para organizarmos e refletirmos sobre as concepções pedagógicas adotadas em nossas escolas. Para tanto, utilizamos, como suporte, bibliografias que evidenciam a relevância dos professores conhecerem o assunto que devem ensinar, considerando que o processo de ensino-aprendizagem não comporta apenas conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, mas também crença sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos (FERREIRO, 1989).

Para tanto, investigamos e analisamos os planos de propostas pedagógicas para a Educação Infantil na Prefeitura de Belo Horizonte, a partir do relato das professoras da rede, relacionado à linguagem escrita sob a perspectiva do alfabetizar letrando e as concepções dessas professoras sobre a alfabetização e o letramento.

A escolha desse tema surgiu da necessidade de analisar as propostas pedagógicas relacionadas à aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil, considerando que mesmo antes da criança entrar para a escola, ela já está em contato com o ambiente letrado. No entanto, para que esse ambiente se torne um espaço rico e eficaz para a alfabetizar letrando, é necessário conciliar os aspectos da aprendizagem da língua escrita com a integração dos processos de alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um deles e considerando a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino desses processos a partir da ação pedagógica. A criança, mesmo que tenha uma percepção inicial da língua escrita, só conseguirá nomear seus usos e funções através de uma mediação, seja em casa ou na escola. Quando o acesso aos materiais escritos diversos não acontece, cabe a participação da professora para inserir a criança nesse mundo letrado. Nesse sentido, torna-se imprescindível a discussão sobre

os posicionamentos das docentes em relação às propostas de alfabetização e letramento nessa etapa da educação de crianças de 0 a 5 anos.

Para orientar a pesquisa, traçamos objetivos com intuito de recolher e organizar dados a serem coletados no que se refere à elucidação do objeto em estudo. O objetivo geral é descrever e analisar propostas didáticas planejadas que se relacionam com o ensino inicial da linguagem escrita na Educação Infantil, a partir dos relatos das professoras da rede pública municipal de ensino em Belo Horizonte, considerando as especificidades da infância. Buscamos analisar o posicionamento das professoras entrevistadas em relação às propostas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Os documentos oficiais referentes à essa etapa da educação básica e as diretrizes que orientam o trabalho com as práticas de leitura e escrita em algumas escolas da rede municipal de Belo Horizonte também são fontes que subsidiam essa pesquisa.

Inicialmente, optou-se por escolher escolas que fossem localizadas em diferentes regiões de Belo Horizonte. A partir do início da crise sanitária devido à pandemia da COVID-19, constatou-se a impossibilidade de acesso ao campo de pesquisa para realizarmos o estudo exploratório anteriormente previsto. Dessa forma, então, foram realizadas entrevistas semiestruturadas remotamente, por meio de videoconferência com a ferramenta Google Meet. Os dados recolhidos através das entrevistas com as professoras foram analisados, em que foram identificadas três dimensões da prática pedagógica: as propostas didáticas relatadas; os posicionamentos das professoras em relação aos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil; e as condições relatadas que permeiam o trabalho dessas docentes na rede.

No capítulo 1 apresentamos os constructos teóricos que embasam nossa pesquisa, dissertando sobre as concepções de infância, o histórico da infância no Brasil e os conceitos de alfabetização e letramentos. No capítulo 2, discutimos sobre os documentos legais que subsidiam a Educação Infantil pública municipal de Belo Horizonte. No capítulo 3, apresentamos o percurso metodológico, caracterizando o caminho percorrido durante essa pesquisa. Posteriormente, no capítulo 4, propomos uma interlocução com pesquisadores que possuem afinidade com o tema proposto e relacionamos os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada para responder às perguntas desta pesquisa. Finalmente, apresentamos as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: A CRIANÇA HOJE

A História é tão vir-a-ser quanto nós, seres limitados e condicionados, e quanto o conhecimento que produzimos. Nada por nós engendrado, vivido, pensado e explicitado se dá fora do tempo, da História. Ter certeza, estar em dúvida, são formas históricas de estar sendo
(Paulo Freire, 1995)

Tendo em vista o objeto em pauta nesta investigação, torna-se necessário tratar da infância como uma categoria que ganha centralidade neste estudo. Portanto, resgatar o histórico do conceito “infância” significa dar a devida importância ao papel da criança na sociedade. Para tanto, esse capítulo busca elucidar brevemente algumas concepções da infância, mostrando as especificidades da criança hoje, como as epistemologias atuais concebem a criança em relação à apropriação da língua, trazendo à tona os conceitos de alfabetização e letramentos.

De acordo com o Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, o termo infância está definido como “o período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência; o primeiro período da existência de uma sociedade ou de uma instituição. Estado de espírito em que não há malícia; credulidade, ingenuidade, inocência.” No mesmo dicionário, o termo criança significa “ser humano no período da infância; pessoa que está no limiar da vida adulta, mas que ainda é jovem.” A etimologia da palavra infância vem do latim *in-fans*, que significa “sem fala”. De acordo com a tradição filosófica ocidental, o termo infância remete àquele que não fala, que é inferior e que, portanto, precisa ser educado, moralizado. Sob essa ótica, o período da infância é caracterizado pela ausência da fala e os comportamentos dos sujeitos da infância são considerados como comportamentos “irracionais”. A ausência da racionalidade também é descrita por Platão, Santo Agostinho e Descartes (GAGNEBIN, 1997). Nessa perspectiva, a vida adulta traz os comportamentos que são considerados racionais, destacando o adulto como o ser que raciocina e que tal fato não seria possível para as crianças e que estas superariam sua condição apenas na fase adulta.

O termo “sentimento de infância” foi utilizado Philippe Ariès, em sua obra “História Social da Criança e da Família”, publicada em 1960. A obra aponta que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias. Ariès foi um dos primeiros pesquisadores da história da infância e através dos estudos realizados por ele foi possível identificar a representação da criança nas sociedades dos séculos XII ao XVII.

Durante muitos séculos, coube à família a responsabilidade pela educação das crianças, que eram tratadas como adultos em diversas atividades próprias para eles. Ariès (1978) argumenta que, ao longo da história, o conceito de infância foi construído e compartilhado socialmente e determinou o tipo de atendimento prestado às crianças nessa etapa da vida. Na idade média, não havia um sentimento de infância e a criança era considerada um adulto em miniatura. De acordo com Ariès (1978, p. 51), “no mundo das formas românticas, e até o fim do século VI, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular e sim homens do tamanho reduzido.” Desse modo, as crianças participavam de todas as atividades dos adultos e a infância era uma transição para a idade adulta.

Para Ariès (1978), essa ausência de um sentimento de infância persiste até o fim do século XVII, quando teve início uma mudança significativa na atitude em relação às crianças. Durante esse período houve uma interferência dos poderes públicos em relação ao cuidado com a criança e a preocupação da Igreja em relação ao infanticídio anteriormente tolerado. De um lado, surgiu a escola substituindo a antiga aprendizagem como meio de educação; ou seja, a criança deixa de ser misturada aos adultos e a escola se torna um espaço para se aprender sobre a vida. De outro, esta separação aconteceu com a participação da família, que passou a ter um sentimento de afeição pela criança, preocupando-se com ela. O autor destaca esta como a fase da “paparicação”, momento em que a meiguice, a graça e a posição indefesa da criança despertam a atenção da família, o que se reflete nas pinturas da época e nos trajes infantis. A partir da cristianização dos costumes, a figura infantil teve sua importância reconhecida, a preocupação com a saúde trouxe melhores condições de higiene e esse fato transformou as relações familiares a partir da mudança cultural influenciada pela modificação da mentalidade social.

A visão atual sobre a infância foi definida a partir desse contexto moral que inspirou a educação das crianças a partir do modelo nuclear da família que se encarrega de seus filhos, seguindo as regras da educação imposta para formação da criança na nova sociedade. Dessa forma, a infância passa a ser vista como um período específico pelo qual todos os sujeitos passam. Todos os indivíduos que nascem são considerados crianças até determinado período, independente da condição em que se vive. A história da infância possibilita refletir sobre a forma como entendemos e nos relacionamos com a criança, sem deixar de nos ater que a infância é uma construção social registrada a partir da perspectiva do adulto. Diante dessa afirmação, podemos perceber que a infância não acontece da mesma forma para todas as crianças e suas histórias são diferentes a partir de contextos e experiências vividas por elas. Assim, a infância deve ser

concebida como um modo particular de pensar a criança sob o viés da multiplicidade. Khulmann Jr. (1998) citado por Frota (2007, p.150) afirma que a:

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase de vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (KHULMANN Jr., 1998, *apud* FROTA, 2007, p. 150).

Dessa forma, a infância é influenciada por complexas compreensões, o que torna necessário e urgente considerar as crianças como atores sociais participativos e que tenham direito à cidadania socialmente ativa. Dada a pluralidade cultural, podemos afirmar a existência de diversas infâncias, visto que, mesmo que haja o controle do adulto em relação à criança, “estas têm um espaço de resistência e de ação”. (TOMÁS, 2007, p. 122). Antes de discutirmos outras concepções de infâncias, vamos nos ater à história da criança no Brasil.

1.1. O histórico da Infância e da criança no Brasil

A criança e o adolescente brasileiros têm a “sua vida social marcada pela exclusão e dominação” que acompanham a história do Brasil desde o período Colonial, atravessando o Império e a República (FROTA, 2007, p. 152). Tais períodos históricos estão imbricados pela desigualdade que se perpetua nos dias atuais. Segundo Priore (2000 *apud* FROTA, 2007), a história da criança no Brasil perpassa as condições de vida das crianças oriundas da Europa, trazidas para cá no século XVI e permeia o cotidiano das crianças livres ou escravas do período Colonial e Imperial. (FROTA, 2007, p. 153). A Modernidade no Brasil não trouxe muita diferença para a vida das crianças brasileiras, principalmente para as crianças desassistidas, as pertencentes às classes sociais trabalhadoras e às classes pobres:

No Brasil moderno surgiu um termo que conceitua bem a criança desvalida: menor. este termo foi inicialmente utilizado para designar uma faixa etária associada, pelo Código de Menores de 1927, às crianças pobres, passando a ter, posteriormente, uma conotação valorativa negativa. Metaforicamente, menores passaram a ser todos aqueles ao quais a sociedade atribuía um significado social negativo. Menores eram aquelas crianças e adolescentes pobres, pertencentes às famílias com uma estrutura diferente da convencional (patriarcal, com pai e mãe presentes, com pais trabalhadores, com uma boa estrutura financeira e emocional, dentre outros). Aquelas crianças caracterizavam-se como “menores” em situação de risco social, passíveis de tornarem-se marginais e, como marginais, colocarem risco a si mesmas e à sociedade. Deste modo, tornou-se uma norma social atender a infância abandonada, pobre e

desvalida, mas a partir de um olhar de superioridade, na tentativa de salvamento ou de “adestramento”. (FROTA, 2007, p. 153).

A partir do entendimento do conceito de “menor” como sujeitos que denotam perigo social, construiu-se uma categoria de crianças inferiorizadas, de crianças com menos valor, de crianças que oferecem risco à segurança da sociedade. Só em 1990 esse conceito foi desconstruído depois da aprovação do ECA - o Estatuto da Criança e do Adolescente. A criança passa a ser reconhecida e ocupa o seu lugar de sujeito historicamente construído, com direitos e deveres, o termo “menor” é descartado e o conceito de “criança” é retomado. Passa a surgir no Brasil, uma preocupação com a compreensão da criança: como elas se desenvolvem, como elas aprendem. Esse fato predispôs a necessidade de se pensar em uma educação formal que permitisse à criança brasileira ter seus direitos garantidos. As Teorias do Desenvolvimento Infantil se abriram às possibilidades de compreender a criança e a infância como categoria historicamente construída. Os saberes advindos dessas teorias ancoram diálogos e oferecem novos elementos que possibilitam a compreensão da importância em se discutir as especificidades educacionais da infância na contemporaneidade.

1.2 A Infância em perspectiva: pesquisas e reflexões

As representações sobre criança e infância foram sendo construídas em diferentes épocas e esses conceitos vão se modificando conforme a sociedade se modifica, ou seja, o conceito de infância é uma construção social. Assim, a infância pode ser entendida por diferentes concepções. O século XIX foi marcado pela industrialização e a expansão capitalista. Durante esse período a infância passou pelo processo de colonização das práticas científicas e as crianças começaram a ser vistas como organismos biológicos em fase de maturação, desvinculados da cultura e da sociedade. Assim, a infância começou a ser reconhecida, passando a ter importância para a família e sociedade, que passou a assentir a criança como um ser que necessita de cuidados diferenciados. Essa época foi marcada pelo surgimento das primeiras instituições que se dedicavam ao acolhimento de crianças pequenas, criadas na primeira metade do século XIX em diversos países na Europa. Inicialmente, essas instituições eram destinadas a atender

crianças órfãs ou abandonadas. Froebel⁴, pedagogo conhecido como o formador das crianças pequenas, construiu o primeiro Jardim de Infância em 1840, na cidade de Blankenburg, na Alemanha. “Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza.” (ARCE, 2002, p.67). Froebel revelou a importância dos jogos e dos brinquedos para o desenvolvimento infantil. Segundo Arce (2002), Froebel não considera apenas o jardim da infância como fundamental para a aprendizagem da criança, pois o pedagogo destaca o papel fundamental da família, tomando Deus como a base da humanidade. Através da mediação entre a família, a criança e Deus, Froebel disserta sobre o papel da mãe, dotada de dons divinos para a educação da criança, destacando o ideal de mulher que fazia parte da mentalidade da época: uma família guiada pelo amor e pela religiosidade, sendo as crianças o centro da família. Observando a interação das mães com os filhos, Froebel destaca as contribuições para o desenvolvimento da linguagem durante as brincadeiras. Assim, o histórico das instituições de Educação Infantil está interligado ao histórico da sociedade e da família.

o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social. (BUJES, 2001, p.15).

Vemos assim, a partir das influências europeias, que as instituições de Educação Infantil surgiram devido à articulação de interesses religiosos, políticos e pedagógicos com intuito de promover o desenvolvimento da criança e adaptá-las à sociedade.

No Brasil, em 1875, surgiram nos Estados do Rio de Janeiro e em São Paulo as primeiras instituições de jardins de infância inspiradas nas ideias de Froebel e dedicadas ao sistema educacional privado que atendiam as crianças da classe média.

Para o atendimento à infância brasileira desvalida existiu, até 1874, a “Casa dos Expostos” ou “Roda”, instituição destinada ao abrigo e acolhimento das crianças desamparadas. Constata-se que as primeiras iniciativas foram resultantes de ações higienistas centradas no combate à mortalidade infantil, cujas causas eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos (consequentes da união entre escravos ou destes com seus

⁴ Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas e o jardins-de-infância. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>>. Acesso em: 20 set. 2020.

senhores) e também à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças. (ANDRADE, 2010 p. 132).

No início do século XX o Estado passou a regulamentar os serviços que eram prestados pelas instituições assistencialistas, porém, sem grandes investimentos. O atendimento tinha o caráter filantrópico e era destinado às mães solteiras que não tinham condições de cuidar dos filhos. O histórico da creche no Brasil está vinculada às necessidades de trabalho da mulher, à industrialização e ao capitalismo. A partir da década de 1980, a reivindicação por direitos mobilizou uma organização popular para expandir o atendimento em creches, que se destacou como instituição que dedica a atenção à infância. A sensibilização da sociedade com a preocupação da qualidade do atendimento oferecido às crianças passa a demandar a necessidade de pesquisas para a Educação Infantil.

Dessa forma, no século XX, a Educação Infantil passou a ser compreendida sob diferentes óticas e as pedagogias e os educadores passaram a construir suas influências e perspectivas da infância nos campos das ciências humanas e sociais. A emergência dos estudos da infância no Brasil surgiu em vários campos do conhecimento, predominantemente na Pedagogia e na Psicologia, mas com ocorrência sobre a temática nas áreas da Sociologia, Antropologia, História e Ciência Política. Rosemberg (1976 *apud* MÜLLER; HASSEN, 2009), criticou a pesquisa tradicional no campo da Psicologia, destacando, em 1970, “a necessidade de estudos interdisciplinares sobre a infância” doravante as contribuições da Antropologia para a ampliação do significado de ensinar crianças. A Psicologia do Desenvolvimento, área que busca a compreensão de como nos transformamos e aprendemos ao longo das fases de existência humana, se encarregou de analisar assuntos complexos sob diferentes óticas de pensamento, construindo estudos sobre o conhecimento e a aprendizagem.

Biaggio (1978) afirma que a particularidade da Psicologia do Desenvolvimento é compreender as “variáveis externas e internas” que resultam em mudanças no comportamento do indivíduo em suas fases: infância, adolescência e envelhecimento. Essas fases ocorrem durante toda a vida de um indivíduo e por essa razão, é necessário aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento humano. Em consonância, Cohn (2005) destaca a necessidade de estudar o período da infância na área da Antropologia, dissertando sobre o desafio em reconhecer as crianças como “sujeitos legítimos de estudo”. Podemos perceber que debater sobre a infância é emergente para ampliarmos os conceitos da infância contemporânea.

O campo da Sociologia tradicionalmente se encarregou de discutir a juventude. Em suas ramificações, a sociologia da família e a sociologia da Educação se incumbiram em debater a temática da infância, embora a sociologia da família tenha centrado seu objeto de estudo nas práticas educativas dos pais. A Sociologia da Educação, que debate sobre os processos sociais de ensino e aprendizagem, destacou que a sociedade, a escola e o ser humano estão interligados e que a escola tem um papel fundamental na formação humana e a formação humana está correlacionada à sociedade, e desta forma, mostrou que a sociedade é resultado da educação. A Sociologia da Educação discorre também sobre a escolarização das crianças, focando nas estruturas sociais da família e da escola e não na criança e infância como objeto e/ou sujeito de estudo. (MONTANDON, 2001). Estudos realizados por Corsaro (1997) e Qvortrup (1994) mostram que a infância passou a ser discutida no campo da Sociologia a partir do início da década de 1980, fato esse que se justifica devido a até então subordinação da criança na sociedade. Fernandes (1961) em sua pesquisa observou um grupo de crianças interagindo nas ruas e os modos como se relacionavam utilizando as crianças como informantes do estudo, fato que poderia ter angariado nessa época, mais pesquisas embasadas nessa metodologia adotada. Os estudos sobre a infância foram mais enfáticos nos campos da Pedagogia e da Psicologia. Müller e Hassen (2009) cita Rocha (1999) para analisar o campo da Pedagogia:

Rocha (1999) aponta que os trabalhos sobre a infância buscam um diálogo com as demais áreas das ciências sociais, evidenciado pelo uso de metodologias e pressupostos teóricos comuns. A autora encontrou conceitos de infância voltados "à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade", o que indica uma negação da infância como categoria homogênea e a necessidade de consideração das vozes das crianças nas pesquisas. (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 467).

Em consonância com as autoras, percebemos na Sociologia tradicional o silenciamento da criança, visto que essa teoria se incumbe da infância como uma fase que acredita ser igual para todos e todas e, permeada pela irracionalidade. Émile Durkheim, sociólogo e psicólogo francês, criador do método sociológico baseado no estudo dos fatos sociais e que trouxe a distinção da Sociologia das Ciências Humanas, associou a educação ao processo de socialização. Durkheim (1973), destacou que a educação teria como propósito desenvolver as “habilidades físicas, intelectuais e morais, exigidas pela sociedade como um todo”. Sob essa ótica, “a criança passa a ser completa quando já não é mais criança, ao alcançar a maturidade e a completez supostamente particulares da idade adulta.” (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 468).

No campo da Antropologia, estudos que abrangem a infância aparecem entre 1920 a 1940. Segundo Cohn (2005), os conceitos fundamentais de uma antropologia da criança vão de encontro às teorias contemporâneas que destacam a sociedade e a construção simbólica da criança neste mundo social. A autora destaca a concepção das crianças como criadoras de seu próprio sistema simbólico, que possuem papel ativo, que ocupam um espaço de atores sociais que produzem cultura. Compreender o que é ser criança, como elas se desenvolvem e quais são as suas capacidades de aprender são temáticas que estão intrinsecamente relacionadas, mas que ainda é um desafio, pois as crianças nem sempre são vistas como sujeitos de estudo.

Os antropólogos Mead e Bateson investigaram crianças de Bali, suas brincadeiras e formas de viver, com o intuito de identificar o que é ser criança em grupos sociais distintos. Suas percepções foram registradas por fotos e esses antropólogos perceberam que essas crianças aprendiam por meio da observação visual e do movimento, por exemplo, as danças que eram aprendidas com o professor que movimentava o corpo dos alunos. Concluíram que esse aprendizado “ensinaria a passividade e uma consciência particular do corpo”. (COHN, 2005, p. 13)

Nos Estados Unidos, antropólogos da Escola *Cultura e Personalidade*, tomando seu país como referência, pesquisaram o que seria *ser criança* em diferentes grupos culturais. Eles tinham como objetivo identificar o que é natural em toda criança e o que é cultural, dentro de uma definição de cultura como forma de ser e pensar, transmitida de geração a geração. (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 468).

Sob essa ótica, o conceito de cultura e personalidade promoveram um engessamento dos estudos que retratam a formação da criança e a aquisição de conhecimentos culturais para a fase adulta. O pensamento estrutural-funcionalista trouxe a ideia do papel da criança e dos sujeitos definidos de acordo com a posição que cada um deles ocupa na sociedade, porém, sem considerar a representação simbólica que exercem. Por volta da década de 1960, o conceito de cultura e sociedade é revisto no campo da Antropologia, fato que possibilitou ver a cultura além do que pode ser observado, além dos costumes, dos valores e das crenças.

Müller e Hassen (2009) resume alguns apontamentos sobre a visão da infância e das crianças no campo da Antropologia:

O antropólogo norte-americano Enid Schildkrout (1978) pesquisou as crianças Hausa (oeste da África) da perspectiva dos papéis de gênero e conclui que, na sua infância, elas não são meros aprendizes de como ser adultos, visto que a separação drástica de gêneros presente nos adultos não acontece entre elas, que transitam livremente entre as casas de homens e de mulheres. Christina Toren (1993) etnografia por muitos anos grupos de crianças nas Ilhas Fiji. Em um de seus trabalhos, *Imagining the world that*

warrants our imagination: Fijian children's ideas about their lives as adults, a antropóloga examina produções escolares em que as crianças refletem sobre o futuro, mostrando como as projeções podem falar do próprio ser. Em outro texto, *Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind*, entre importantes achados para a compreensão do ethos fiji, Toren mostra a inversão que se dá no que diz respeito às compreensões dos rituais: as crianças atribuem status de indivíduo ao espaço ocupado no ritual, enquanto para os adultos ocorre de maneira oposta, isto é, conferem *status* ao espaço conforme o indivíduo que o ocupa. Com isso, Toren mostra, por outra perspectiva, o mesmo que Schildkrout: não há um *continuum* entre a experiência da criança e do adulto que prove que ela é mera aprendiz. (MÜLLER; HASSEN, 2009, p.469).

Sob essas perspectivas, é possível ampliar o conhecimento sobre a infância e a criança e como esta constrói significados, participa da cultura de forma ativa, renovando-a e constituindo a própria cultura da infância. Os estudos ora mencionados reconhecem as crianças como atores sociais e enfatizam a necessidade de dar voz às crianças no âmbito da vida social.

A Sociologia e a Antropologia consubstanciam o estudo sobre a infância e possibilitaram o avanço do conhecimento sobre a sociedade e a infância.

As pesquisas desenvolvidas na década de 1970 evocaram novos caminhos para a ampliação dos estudos da infância, principalmente após análises propostas por Ariès, mencionadas no início deste capítulo. No campo da História, Flandrin (1988) critica Ariès devido à limitação das perguntas relacionados aos documentos de análise do pesquisador, que mostrou não se preocupar com as divergências dos dados, embora destaque que o trabalho sobre a infância de Ariès motivou outras pesquisas sobre o tema. Outros historiadores também fizeram críticas à Ariès, rejeitando a ideia “do surgimento da infância” ao destacar que a infância sempre foi a mesma, mas o que mudou, foi a visão do adulto. (MAUSE, 1976) Em suma, o trabalho de Ariès alcançou o interesse dos sociólogos que passaram a pesquisar a infância sob diversas vertentes, colocando-a como “categoria social”.

O Construtivismo Social, corrente sociológica que defende como o ser humano constrói o conhecimento por meio das interações sociais, trouxe a crítica à ideia de infância como fase preparatória e seus teóricos Fronès (1993, JENKS, 1996, PROUT; JAMES, 1997, citados por MÜLLER; HASSEN, 2009), dissertam sobre a infância como uma categoria que é construída pelas crianças e, portanto, essa categoria é plural, destacando o conceito de infâncias, constituídas a partir dos valores “sociais, culturais e econômicos”.

A Sociologia teve um papel fundamental para o aprofundamento de estudos sobre a infância, reconhecendo-a como categoria social, dissertando sobre a necessidade de construir pesquisas

dando voz às crianças e promovendo o rompimento com as teorias de cunho tradicional. A importância em se ater às condições de vida das crianças e à análise dos contextos nos quais elas estão inseridas, são outras contribuições oriundas do campo da Sociologia.

Os apontamentos discutidos acima são importantes, mas acreditamos que atrelá-los apenas à infância como construção social não nos possibilita a total compreensão da infância contemporânea. Conforme elucidado anteriormente, o conceito de “infâncias” é constituído pela diversidade de experiências e vivências das crianças. A contemporaneidade destaca a ideia da diversidade global da infância. Müller e Hassen (2009) informam que a modernidade trouxe consigo uma nova visão, rompendo com a teoria da invenção da infância.

Uma característica dessa versão é a dicotomização do mundo em categorias que diferem a infância da idade adulta, relacionando-a com o privado, a natureza, a irracionalidade, a dependência, a passividade, a incompetência e a brincadeira. Do outro lado, a idade adulta esteve relacionada ao público, à cultura, à racionalidade, à independência, à atividade, à competência e ao trabalho (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 473).

Essa versão moderna da infância não sustentou esses argumentos na contemporaneidade, visto que as colocações supracitadas não dão conta de explicar a complexidade da infância. Durante a modernidade, “a escola substitui o trabalho e impõe a diferença entre crianças e adultos ao estabelecer dicotomias: competência e incompetência, estudo e trabalho, improdutivo e produtivo”. (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 474). Assim, a modernidade trouxe a competência da criança em adquirir as habilidades que são produzidas pelos adultos. O trabalho antes tão comum ao universo infantil, passou a ser concebido e reconhecido no âmbito escolar, sendo “estudante” uma profissão valorizada que reforça o papel da criança na ordem econômica.

Na contemporaneidade, os pesquisadores da infância uniram as ideias dos estudos sociológicos com os estudos das ciências sociais, consideram os seres humanos como seres biológicos e sociais. Assim, a ideia de oposição dos pesquisadores oriundos dos diversos campos científicos (Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia) foi rompida, passando a vigorar a premissa de que todos nós, seres humanos, estamos em constante formação. Dessa forma, a infância deve ser reconhecida como integrante da cultura e também da natureza.

A infância deve ser vista como uma multiplicidade de natureza-culturas, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes

da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos. (PROUT, 2005, *apud* MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 474-475).

A ideia da infância como um campo híbrido de investigação traz à tona a amplitude das relações sociais e das instituições família e escola, valorizando a subjetividade da criança, destacando-a como competente e dotada de capacidade e reconhecendo suas complexidades. A visão da criança como um ser passivo e dependente tolhe a compreensão das relações sociais e das instituições familiares e escolares. Entender a infância de forma híbrida, aponta para a necessidade de romper com as dicotomias sobre os estudos da infância e da criança, promovendo uma interdisciplinaridade nos campos de conhecimento.

A interlocução entre as ciências sociais e as ciências naturais ajuda a romper ambiguidades, pensar e repensar políticas para a promoção e formação das crianças. A aproximação teórica dos campos que tratam a infância angaria mudanças nas intervenções das práticas de interação com as crianças. Torna-se imprescindível conhecer como a criança se desenvolve em seus aspectos intelectuais, sociais, físicos e emocionais para que avancemos na criação de propostas educacionais que respeitem a infância.

Em suma, a infância, conceito socialmente construído de acordo com o momento histórico e transformado conforme as mudanças políticas e sociais, passou, na contemporaneidade, a ser vista além de suas camadas naturais, adquirindo o reconhecimento do seu papel ativo de construção da humanidade. A linguagem está ligada a significados que dão acesso ao mundo social e que depende da interação entre o adulto e a criança para se constituir. Portanto, a linguagem é um meio de relação e construção do conhecimento que a criança precisa conhecer e dominar.

1.3 A criança, a apropriação da língua e os processos de ensino e aprendizagem inicial da leitura e escrita

A fala é uma característica marcante do ser humano. Mesmo nas sociedades ágrafas, que não fazem o uso da escrita, essas sociedades se comunicam através da fala e são tão diversas quanto suas maneiras de falar. A linguagem oral predispõe o diálogo e a interação entre os sujeitos

sociais e entender como acontece a comunicação e como as crianças se apropriam da linguagem é essencial para pesquisas que permeiam a Educação e a Infância.

A Psicolinguística, campo de estudo que aborda perspectivas do desenvolvimento da linguagem oral, interessa ao debate no qual estamos propondo. De acordo com Cabral (1986):

A psicolinguística é a ciência que se preocupa em observar, descrever e explicar os processos envolvidos na comunicação, tanto do ponto de vista ontogenético, quanto filogenético e o que realmente ocorre no momento em que se estabelece a cadeia que une um emissor e um receptor, através de uma mensagem veiculada por um canal, cercado por vários contextos num dado momento histórico. (CABRAL, 1986, p. 8).

A área da Psicolinguística é vasta e os estudos desenvolvidos por pesquisadores deste campo em diversas partes do mundo buscam compreender o processamento da produção da linguagem humana. Mesmo que alguns animais utilizem alguns sinais (gritos e ruídos) para se comunicarem com membros de sua espécie, a diferença entre a fala animal e a fala humana é que nós humanos, a linguagem comunicativa é composta de “símbolos” e “signos” e possui uma “intenção” e uma “significação”, ou seja, nos humanos, a linguagem possui uma representação. Saussure (1916, citado por ROJO, 2006, p. 14) “define a língua como um sistema de signos, isto é, formas (sonoras, gráficas) que remetem a um significado, representam um significado.” Ou seja, a palavra é o signo e todo signo possui “uma forma – o significante – que remete a uma imagem mental – o significado.” A linguagem humana é dotada de símbolos e signos que compõem significados complexos, tais como uma frase ou um texto.

Segundo Rojo (2006), a ontogênese, “maneira pela qual a linguagem surge nos indivíduos da espécie”, nos ajuda a compreender porque uma criança começa a falar. De acordo com a autora, a perspectiva inatista e a interacionista nos fornecem elementos que possibilitam compreender como ocorre a aquisição da linguagem pela criança.

Na visão inatista [...], uma mutação genética da espécie é responsável pelas características cerebrais, neurológicas e fisiológicas que o homem tem para falar. Para essa corrente, essas características biológicas, em cada criança do mundo, desenvolvem-se por comando genético, por maturação biológica. O que muda é somente a língua que a criança vai adquirir, em cada lugar do mundo - o *input*. Mas as capacidades para adquiri-la são inatas, universais e fazem parte da dotação biológica da criança. No período em que devem ocorrer (período crítico), assim como acontece com enxergar e andar, essas capacidades serão acionadas pelo organismo e comandarão as aquisições da fala. (ROJO, 2006, p. 15).

De acordo com a perspectiva inatista, em pouco tempo de exposição às línguas, os humanos são capazes de dominar as estruturas linguísticas. Na visão interacionista, a “representação simbólica” do ser humano evoluiu de acordo com as necessidades de interações sociais. Assim,

“nas crianças do mundo, são as interações sociais com os falantes de uma língua que possibilitam que elas construam, aos poucos, por mecanismos e processos específicos, a língua falada por sua comunidade.” (ROJO, 2006, p. 15). O interacionismo não nega as capacidades biológicas, porém, não compactua com a ideia de que o funcionamento das línguas do mundo seja algo inato, presente desde o nascimento e que será acionada quando a criança entrar em contato com a língua. A visão interacionista indica que a aquisição da língua é desenvolvida a partir de uma interação social no processo de aprendizagem cotidiana.

Vygotsky (1933) compara o uso de instrumentos para transformar o mundo objetivo – como o machado, para cortar uma árvore ou duas pedras, para produzir o fogo – ao uso dos signos e da linguagem comunicativa para transformar o mundo por meio de outra pessoa e da interação. Uma das formas mais comuns de interação verbal é o diálogo ou a conversa, onde um diz e o outro responde ou faz. (ROJO, 2006, p. 16).

A interação é a ação da linguagem comunicativa. Quando aprende a falar, a criança está formando os conceitos das coisas do mundo cultural e interagindo com a cultura, desenvolvendo suas capacidades de comunicação. As atividades culturais relacionadas à linguagem, não alcançam todas as famílias devido a desigualdade que perdura no Brasil. A escola tem a função de oportunizar de forma igualitária o acesso das crianças à linguagem.

Os apontamentos de Vygotsky (1935, citado por ROJO, 2006, p.27), elucidam que a aprendizagem da criança ocorre por meio da interação de outra pessoa mais desenvolvida. O autor destaca dois tipos de desenvolvimento:

[...] o desenvolvimento real, isto é, as ações e conceitos que a criança já domina, de maneira autônoma, sendo capaz de agir ou pensar/ falar com autonomia, e o desenvolvimento potencial, isto é, aquelas ações e conceitos que a criança é capaz de desempenhar - ou com os quais é capaz de lidar -, desde que com ajuda de um parceiro mais capaz, na interação: em colaboração com o outro. A interação como o outro é, pois, o cenário da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o espaço das aprendizagens e o conjunto de interações por meio das quais a criança transforma um seu potencial em conhecimento real. (ROJO, 2006, p. 27).

Assim, a criança internaliza uma operação externa, se apropria daquilo que foi compartilhado com outro através da interação. A partir dos mecanismos de reciprocidade, a criança passa a ser capaz de criar novas situações comunicativas através da linguagem, construindo diálogos, participando de conversas, aprendendo a narrar, formando frases cada vez mais complexas, e assim, se integrando cada vez mais à sociedade. Isso não significa que as crianças desenvolvem a linguagem de forma semelhante. Pode haver muitas diferenças entre elas, e essas diferenças surgem devido a aspectos sociais e emocionais.

No Brasil, desde a década de 1980, não há como falar em alfabetização sem destacar as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. As autoras trazem uma reflexão sobre o ensino de alfabetização, que nos possibilita compreender como as crianças criam hipóteses sobre o processo de construção da língua escrita.

Nascida na Argentina em 1936, Emília Ferreiro tornou-se Doutora na Universidade de Genebra, orientada por Jean Piaget. Ferreiro estudou a escrita, um campo ainda não explorado pelo seu orientador. Em 1974, a autora desenvolveu diversos experimentos com crianças e seus estudos foram apresentados em seu livro intitulado *Psicogênese da Língua Escrita*, elaborado em parceria com a psicolinguista argentina Ana Teberosky e publicado em 1979. Sendo referência para o ensino brasileiro, as pesquisas de Emília Ferreiro são relativas aos mecanismos cognitivos referentes à leitura e à escrita.

A *Psicogênese da Língua Escrita* trouxe novos elementos para esclarecer o processo de alfabetização. As autoras mostraram que a aquisição das habilidades de leitura e escrita dependem da relação da criança com a cultura escrita e seus estudos divulgados no Brasil propõem que, para dominar o sistema de escrita alfabética, a criança precisa compreender as propriedades do alfabeto como sistema notacional.

Emília Ferreiro (1999) esclareceu que nenhuma discussão sobre a *prática de alfabetização* levou em conta as concepções das crianças sobre o sistema de escrita e afirma que há necessidade de se discutir sobre novas bases de ensino e aprendizagem, propondo que um novo método não solucionará os problemas do campo da alfabetização.

As crianças pensam no texto escrito muito antes do que imaginamos, usam ideias que têm uma coerência evolutiva, ou seja, quando vão exercitando a escrita, vão entendendo o seu funcionamento.

Ferreiro e Teberosky (1999) seguem um modelo piagetiano na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, buscando explicar a gênese ou a origem dos conhecimentos. Desse modo, as autoras evidenciaram como a criança elabora a compreensão do sistema de escrita alfabética durante o processo de alfabetização e sugeriram que a aprendizagem sobre esse sistema é resultado de uma transformação que a criança realiza sobre seus conhecimentos prévios e os relaciona às novas informações recebidas durante esse processo. Partindo desse conhecimento, as crianças elaboram hipóteses para compreender o funcionamento do código escrito, permeando uma linha

evolutiva até a aquisição da língua escrita. Telma Weisz (1990) descreve esse processo de aprendizagem em que:

[...] a criança começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1990, p. 73).

Na mesma perspectiva, Emília Ferreiro (1985, citada por MENDONÇA, 2011) completa:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som).

Dessa forma, a Psicogênese da língua escrita mostrou como a criança vai se apropriando dos conceitos e das habilidades de ler e escrever. Através dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foram definidos cinco níveis de desenvolvimento da escrita. Ressaltamos que a escrita é uma representação gráfica com significados. Os cinco níveis de escrita segundo a psicogênese da Língua Escrita são os seguintes: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. As crianças passam por níveis de escrita antes de compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Cada nível proposto é composto por esquemas específicos, que são processos dos quais as crianças utilizam o próprio conhecimento e recebem novas informações que lhes permite criar interpretações e construir o caminho para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

No nível pré-silábico, a criança começa a perceber que além do desenho, há outra forma de representação simbólica e passa a utilizar garatujas, números ou até letras. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), neste nível:

A intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso, e outra palavra no outro caso). Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar a sua própria escrita; porém não a dos outros. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.193).

Nos primeiros momentos de produção escrita no nível pré-silábico, a criança já diferencia desenho de escrita, porém, tenta representar o objeto e não a palavra. A criança espera que a escrita seja proporcional às características do objeto.

Em grandes linhas, no nível pré-silábico os sujeitos que aprendem têm uma visão sincrética dos elementos da alfabetização. Letras podem estar associadas a palavras inteiras, portanto representam um ente global, por exemplo, quando eles se referem à “minha letra”, isto é, à letra do seu nome. Por outro lado, uma página inteira de letras pode corresponder a uma só palavra. Não há discriminação das unidades lingüísticas e, sobretudo há completa ausência de vinculação entre a pronúncia das partes de uma palavra ou de uma frase e sua escrita. Os problemas que o sujeito se coloca neste nível, a respeito da alfabetização, se referem a amplos interrogantes sobre como se representam graficamente aspectos da realidade elaborados pelo pensamento verbal. Ele começa a se questionar sobre o significado dos sinais escritos – estes risquinhos sobre o papel, isto é, o que representa a escrita (GROSSI, 1990, p.56).

A criança pré-silábica usa critérios referentes à quantidade de letras, variando a posição delas para representar coisas diferentes, supondo que a escrita representa o nome dos objetos, muitas vezes pensando que coisas grandes devem ter nomes grandes e coisas pequenas devem ter nomes pequenos. É o que se denomina “Realismo Nominal”.

Realismo nominal é uma forma de conceber as palavras que não as considera como designações arbitrárias, independentes do tamanho, da aparência ou da utilidade dos objetos, seres ou estados que designam. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, estudando aprendizes que estavam frequentando turmas de alfabetização, pesquisadores de diferentes países constataram que alguns alunos não conseguiam compreender o sistema de escrita alfabética, porque ficavam atrelando as palavras a características físicas ou funcionais dos objetos. Desse modo, acreditavam que *trem* devia ser uma palavra grande, com muitas letras, porque um trem é enorme; já *formiguinha* seria uma palavra muito pequena, com poucas letras ou com letras pequeninhas. O realismo nominal desses aprendizes também os fazia pensar que a palavra *sofá* seria parecida com a palavra *cadeira*, porque ambos servem para sentar (FRADE; VAL; BREGUNCI. GLOSSÁRIO CEALE, 2014).

Para superar o realismo nominal, a criança precisa refletir sobre o significante sonoro das palavras. Nesta fase, as habilidades de consciência fonológica são necessárias para que a criança possa refletir sobre a forma oral escrita das palavras. Dissertaremos sobre a consciência fonológica no decorrer do texto.

No nível silábico, o progresso torna-se mais evidente, os grafismos são mais definidos e se aproximam mais das formas das letras. A criança começa a perceber que a fala é cadeia sonora que pode ser representada por sinais da escrita.

Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismo para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos. Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear. É assim como essas crianças expressam a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202).

Ao entrar no nível silábico, a criança passa a considerar o segmento sonoro da palavra e a estabilidade delas, percebendo que palavras diferentes não são escritas da mesma maneira, notando também que é possível escrever o que falamos. No nível silábico:

O confronto entre as grafias corretas de palavras e o tipo de escrita silábica produzido pela criança é fonte de reflexão, e ajuda a passagem para o nível alfabético, por que o aluno se dá conta de que há algo incorreto na sua escrita que necessita ser alterado. (GROSSI, 1990, p. 21).

Já no nível silábico-alfabético, a criança começa a escrever parte da palavra se orientado pela hipótese silábica, de que para se escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra. Ao escrever, geralmente utiliza somente as vogais e não repete a mesma letra duas ou mais vezes em uma escrita, pois entende que sua escrita não será legível. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999):

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com valor sonoro estável. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209)

No nível silábico-alfabético, os avanços se dão na medida em que as crianças vão adquirindo informações que predispoem a aprendizagem referente ao valor sonoro convencional das letras e das oportunidades de comparação dos diversos modos de interpretação da mesma escrita. O nível silábico-alfabético é marcado pela transição entre os esquemas prévios que serão

superados e os esquemas futuros que serão construídos. A criança começa a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas ou mais letras, e que o som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras garante a identidade de sons, partindo assim para o nível alfabético.

Quando a criança começa a se apropriar de grande parte dos elementos do sistema de escrita alfabética e avança cada vez mais na capacidade de comunicar-se através de seus textos, a criança se encontra no nível alfabético. Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem esse nível:

a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Os conflitos desse nível surgem devido à busca da criança em solucionar o problema da escrita ao acrescentar novamente, letras às palavras, começando a perceber que em algumas ocasiões, um fonema pode ser representado por outras letras e que pode existir mais de uma letra para representar o mesmo fonema. São os conflitos que levam à descoberta das regras para a escrita das palavras e estas devem ser assimiladas pelas crianças ao longo do processo.

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.219).

No nível ortográfico, a criança compreende que os sons das palavras são representados por uma letra e escreve de acordo com as regras do princípio ortográfico, fazendo relações do ensino sistemático e se apropriando das regularidades contextuais da escrita.

Diante do exposto, podemos perceber que a Psicogênese da língua escrita tornou-se um marco na produção intelectual de Ferreiro no que tange ao seu pensamento construtivista sobre alfabetização. Essa obra permanece atuante até os dias de hoje, nos discursos e nas práticas de alfabetização no Brasil e suas interpretações no campo da educação, atualmente geram tensões que apontam para um dos motivos do fracasso escolar em relação à aquisição desse processo. Magda Soares, pesquisadora brasileira, que há muitos anos investiga as práticas de letramento e de alfabetização, nos informa que nos países desenvolvidos essas práticas são pautadas com relevância a partir da constatação de que a população não tinha o domínio das habilidades de

leitura e escrita para participar de forma atuante socialmente e profissionalmente no âmbito da língua escrita.

Esse domínio, muitas vezes precário também nos países desenvolvidos, “são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles.” (SOARES, 2004, p. 7). No Brasil, a importância das habilidades para o domínio competente da leitura e da escrita surgiu atrelada à aprendizagem inicial da escrita, ou seja, a partir de críticas relacionadas ao processo de alfabetização, fato que tem ido de encontro ao equívoco de que esses dois processos se confundem. Assim, discutiremos as definições que nos possibilita compreender estes processos.

O letramento passou a fazer parte do vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas a partir da segunda metade dos anos de 1980. Desde então, a palavra letramento tem se tornando cada vez mais frequente no discurso dos especialistas dessas áreas. Letramento é definido por Soares (1998, citada por ROJO, 2006, p. 48) como processo de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita. A referida autora diferencia o “saber ler e escrever” da participação de “práticas sociais que envolvem a linguagem escrita”. Soares (2009) informa que houve uma mudança na “maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país”, que anteriormente era definido como “mera aquisição das tecnologias do ler e do escrever”, e que após as pesquisas iniciadas no final da década de 1980, passou-se a considerar a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, fato que resultou na conciliação do termo de letramento ao termo alfabetização. Assim:

[...] da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se a verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um “bilhete simples”). Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mas que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever. (SOARES, 2009, p. 21).

Após os avanços nas pesquisas relacionadas a área da Educação e da Psicolinguística pôde-se definir os conceitos de alfabetização e letramento:

ALFABETIZAÇÃO: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.

LETRAMENTO: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (SOARES, 2009, p. 47).

Dissociar esses termos é complexo, visto que seus conceitos são distintos, no entanto, complementares, e ambos estão relacionados a dois fenômenos diferentes, que possuem uma multiplicidade de habilidades e especificidades: a leitura e a escrita. Segundo Soares:

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura?

Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita? (SOARES, 2009, p. 49).

A partir das definições de Soares (2009), percebemos que os níveis e os tipos de letramentos dependem do contexto social e cultural. Dessa forma, podemos inferir que mesmo que uma criança não tenha se alfabetizado, que não tenha aprendido a ler e escrever, mas faz o uso da escrita e está envolvida em práticas sociais de leitura e escrita, tais como folhear livros, brincar de ler, escutar histórias que são lidas e perceber a função dos materiais escritos, podemos dizer que essa criança é letrada pois possui um nível de letramento. Devemos considerar também que a apropriação da escrita é diferente de aprender a ler e a escrever: “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2009, p. 39)

As crianças que participam de contextos que envolvem práticas de leitura e escrita, “estão construindo seus letramentos”, construindo formas de agir diante das práticas de leitura e de escrita que fazem parte do contexto social. Segundo Rojo (2006), essas práticas podem fazer com que as crianças desenvolvam:

- Conhecimentos sobre o texto e a escrita, que facilitarão a alfabetização;
- Maneiras de lidar com o livro e outros suportes (a direcionalidade da escrita ocidental - da esquerda para direita e de cima para baixo, a direção ao se virar as páginas etc.);

- Maneiras de falar “ao pé da letra”, ou seja, aproximando-se do registro escrito da língua. (ROJO, 2006, p. 49)

A linguagem oral letrada predispõe trocas comunicativas e as interações em sala de aula contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral, para apropriação de novos gêneros textuais e para a aquisição formal da fala. Nesse sentido, é importante que o professor analise as formas de interação em sala de aula, considerando o tipo de fala para ajudar seus alunos a se apropriarem dos conceitos e conteúdos propostos para o desenvolvimento de cada faixa etária. Muitas ações contribuem para o desenvolvimento da linguagem e dessa forma contribuem também para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Por meio das interações com os adultos e com os pares, as crianças adquirem formas de representação e simbolização que oportuniza sua participação social de forma ativa, letrada e criativa.

Mortatti (2000) ao discutir os sentidos da alfabetização, aponta que após a Proclamação da República, no final do século XIX, o campo da educação se destacou devido à necessidade em preparar as gerações futuras para atender as demandas do Estado republicano.

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados (MORTATTI, 2006, p. 2).

Dessa forma, as práticas de leitura e de escrita começaram a exigir a especialização de seus profissionais com o intuito de atender as demandas de sistematização do ensino da alfabetização.

O debate sobre os métodos de alfabetização ainda hoje é tema de controvérsias, mesmo se passando mais de um século desde que a escola brasileira adotou o modelo republicano. Após os debates sobre aprendizagem da criança durante o processo de alfabetização, os métodos começaram a ser questionados e receberam o estigma de tradicional. O método sintético, o método analítico e o método misto foram os métodos de alfabetização mais usados.

O método sintético vai das partes para o todo. O ensino se inicia nas letras para depois se chegar às sílabas e às palavras. O método sintético é dividido em: alfabético, fônico e silábico. O método alfabético consiste, inicialmente, na memorização oral das letras do alfabeto, posteriormente nas combinações silábicas e por último o texto. Já no método fônico, o ensino

começa com a forma e o som das vogais e depois das consoantes. O método silábico prioriza o ensino da sílaba com apoio de cartilhas.

O método analítico parte de unidades completas de linguagem para depois fragmentá-las. O método analítico se divide em: palavração, sentencição e método global. No método da palavração, é ensinado as palavras graficamente através da visualização das mesmas. A estratégia utilizada nesse método é a de comparar as palavras e dividi-las, para que assim possa escrever outras palavras. O ensino do método global consiste na memorização de um texto durante certo tempo e posteriormente, reconhecer as sentenças deste texto.

O método misto é uma mistura do método sintético e do método analítico. Nesse método, é proposto análise e compreensão de textos e frases, união de sílabas para formar palavras e agrupar palavras para formar frases. De acordo com Cagliari (1998, p. 65):

alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livros ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejando-se os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharem os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar.

A utilização de tais métodos durante o processo de alfabetização consiste na aquisição da língua escrita como transcrição de sinais sonoros. Dessa forma, utilizar os métodos torna-se uma decodificação da escrita e da leitura de maneira mecânica e sem nenhuma contextualização com a realidade de quem aprende. Entretanto, alfabetizar, como vimos anteriormente, vai além dos métodos.

Magda Soares (2003), destaca a necessidade de ressignificar a alfabetização, reconhecê-la como ensino sistemático e não só de aprendizagem da escrita alfabética. Com a predominância do discurso sobre a alfabetização e o letramento no cenário da educação brasileira, muitos pesquisadores passaram a propor que o sistema de notação alfabética é um domínio cognitivo com propriedades que a criança precisa reestruturar mentalmente para poder utilizar o conhecimento de relações entre as letras e os sons com competência, ou seja, é emergente alfabetizar letrando:

Um alfabetizar letrando não se constitui num processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato é preciso sempre considerá-lo nesse quadro e, que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesmo, com outros e com o mundo (FRANCHI, citada por MORAIS, 2012, p. 12).

Artur Gomes de Moraes, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), debate as relações entre os processos de alfabetização e letramentos e propõe um ensino pautado na notação alfabética que deve ocorrer concomitante às práticas de leitura e de escrita.

Moraes (2012) aponta caminhos, metodologias e práticas que podem contribuir com o trabalho pedagógico dos que ensinam o sistema de escrita alfabética. O interesse despertado pela temática da alfabetização e do letramento produziu aumentos significativos de seminários, artigos, livros, pesquisas e teses, que têm procurado difundir e aprimorar essa discussão. Assim, o autor (2012) propõe que o desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental para que a criança reflita sobre os segmentos sonoros das palavras, destacando o alfabeto como sistema notacional. O trabalho com a consciência fonológica não é suficiente para a concretude do processo de alfabetização, visto a necessidade de compreensão de que a escrita nota as palavras e de como essas notações são produzidas.

O processo de alfabetização é objeto do conhecimento humano e está relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita, porém, apenas a aprendizagem do código escrito não garante que a criança se insira em uma sociedade letrada e que faça o uso das habilidades de leitura e escrita com competência.

A partir dos estudos relacionados aos processos de alfabetização e letramentos, destacamos o papel da consciência fonológica, definida por Byrne e Fielding-Barnsley (1989) como habilidade metalinguística em que o aprendiz toma consciência das formalidades da língua. Essa habilidade ocorre concomitante ao desenvolvimento do letramento e da alfabetização e que vai se aprimorando e auxiliando a criança no aperfeiçoamento de suas funções cognitivas, refletindo-se assim em todo o processo de construção do aprendizado da escrita e da leitura. De acordo com Moraes (2012) a consciência fonológica:

é, na realidade, um grande conjunto ou uma “ grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente. (MORAIS, 2012, p. 84)

Essas variações referem-se ao tipo de operação cognitiva que elaboramos sobre as partes das palavras e aos segmentos das palavras. As habilidades de consciência fonológica variam e não se desenvolvem ao mesmo tempo. Morais (2012) destaca a necessidade do professor conhecer algumas questões fundamentais na relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética.

O autor ressalta diz respeito às habilidades de consciência fonológica e a importância delas para alfabetizar. Morais (2012) conclui que para a criança avançar em relação a uma hipótese alfabética de escrita, é necessário que ela desenvolva algumas habilidades metafonológicas:

1. para atingir uma hipótese silábica de escrita, colocando um símbolo para cada sílaba oral, o aprendiz precisa ser capaz de analisar a quantidade de sílabas orais das palavras;
2. As habilidades ligadas à identificação de palavras começadas com a mesma sílaba tendem a ser resolvidas com mais êxito pelos alunos com hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas ou alfabéticas. [...]
3. Ser capaz de identificar palavras que compartilham apenas o mesmo fonema (e não toda a sílaba) inicial é importante para se alcançar uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita;
4. Ser capaz de identificar palavras que rimam ou produzir uma palavra que rime com outra. [...] os aprendizes precisam estar atentos para semelhanças sonoras entre segmentos das palavras; (MORAIS, 2012, p. 86 a 88).

Ressaltamos que as habilidades de consciência fonológica não são requisitos para criança se alfabetizar, mas são essenciais na elaboração do percurso de reconstrução mental das propriedades do alfabeto. Morais (2012) destaca que as habilidades fonológicas:

[...] não se desenvolvem em função de um relógio biológico, que faria com que, por volta de certa idade, todas as crianças fossem capazes de fazer tais ou quais operações sobre os segmentos sonoros das palavras. Não, o que vemos é que as oportunidades vividas, na escola e fora dela, são fundamentais para que os aprendizes desenvolvam determinadas habilidades fonológicas. (MORAIS, 2012, p. 90).

Caso a criança não tenha a oportunidade de vivenciar brincadeiras que explorem cantigas, parlendas, rimas, jogos fonológicos, etc., ela pode chegar à idade adulta sem conseguir refletir sobre o tamanho ou a rima das palavras. Dessa forma, um trabalho pedagógico que promova as habilidades fonológicas desde a Educação Infantil, pode facilitar o aprendizado das crianças.

Outra questão destacada por Morais (2012) refere-se ao treino da consciência fonológica. O autor afirma que as crianças devem se beneficiar da presença da escrita das palavras para refletirem sobre os seus segmentos orais e são as práticas docentes que possibilitam às crianças

avançarem em suas habilidades de consciência fonológica. A exploração de textos poéticos da tradição oral, fazem parte da cultura do brincar infantil e despertam nas crianças a curiosidade pelas palavras, através das suas rimas, aliterações, repetições e efeitos sonoros. Essas vivências de caráter lúdico são possíveis de serem conciliadas com atividades que trabalham a leitura e a forma escrita desses textos.

Morais (2012) elaborou junto ao CEEL-UFPE, um conjunto de jogos de alfabetização que foram distribuídos a todas as escolas das redes públicas do Brasil. O conjunto contém diversos jogos fonológicos como o Batalha de Palavras, que leva à reflexão sobre os tamanhos das palavras, os jogos de rimas: trinca mágica e caça-rimas entre outros; o Bingo dos sons iniciais e o dado sonoro, que analisam aliterações nas primeiras sílabas das palavras sorteadas; o Palavra dentro de Palavra, jogo no qual o aluno deve descobrir qual palavra tem dentro de outra palavra. Esses exemplos dos jogos desenvolvidos para as escolas brasileiras apresentam as gravuras e as formas escritas das palavras neles contidas, facilitam a reflexão da relação entre a pauta sonora e a sequência de letras equivalentes sem ter a necessidade de transmitir o conhecimento através de uma aula sobre correspondência letra-som. Para Moraes (2012):

Promover a consciência fonológica no quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas nos parece uma solução muito mais inteligente, adequada e prazerosa, para ajudarmos nossas crianças a “desvendarem a esfinge” e se apropriarem do alfabeto. (MORAIS, 2012, p. 107).

Brandão e Rosa (2010), destacam a importância da apropriação do sistema de escrita alfabética utilizando como suporte, atividades que promovam a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e do desenvolvimento da consciência fonológica. No âmbito do letramento, essas autoras (2010) destacam a necessidade em propor para crianças, atividades que promovam aprendizagens sobre diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente, sejam eles, orais e escritos, atendo-se a apresentar suas características (finalidades, conteúdos, estilo, composição, suportes, destinatários e esferas de circulação). Soares (2021) corrobora com nossa discussão sobre as propostas iniciais de ensino da escrita alfabética onde:

O objetivo de incentivar e orientar essa evolução desde a educação infantil é que a criança, já compreendendo bem a relação fala-escrita, tenha condições de atingir o *ponto de chegada*, aprendizagem das relações fonemas-letras, tornando-se *alfabética*. Isso depende do desenvolvimento da *consciência fonêmica*, mais apropriadamente denominada *consciência grafofonêmica*, já que as relações fonemas-letras (ou fonemas-grafemas) são interdependentes e ocorrem simultaneamente. (SOARES, 2021, p. 113).

O trabalho com a escrita alfabética, com a consciência fonológica e a consciência grafonêmica, possibilita às crianças avançarem na compreensão do princípio alfabético, por meio de vivências que promovem a reflexão sobre as palavras escritas e suas partes sonoras. Destacamos que é preciso considerar que as crianças apresentam diferenças no tempo de desenvolvimento, algumas com mais ou menos dificuldades de aprendizagem que as outras. Como salienta Soares (2021):

- há crianças que avançam mais rapidamente que outras;
- há crianças que “saltam” fases (por exemplo, evoluem diretamente da escrita silábica com valor sonoro para a escrita alfabética, o que é bastante comum);
- há crianças que eventualmente regridem: em um momento estão em uma fase, em seguida voltam à fase anterior;
- há crianças que estão simultaneamente em mais de uma fase. Por exemplo, escrevem algumas palavras silabicamente com valor sonoro, outras sem valor sonoro, ou em algumas palavras são silábicas com valor sonoro, em outras são silábico-alfabética, etc. (SOARES, 2021, p. 115).

Dessa forma, é importante que os professores e professoras da Educação Infantil trabalhem considerando a fase nas quais encontram-se suas crianças, para propor atividades que contribuam para o avanço do nível de compreensão de escrita do seu grupo. As teorias sobre a infância que serão abordadas no próximo capítulo, destacam as especificidades da infância que devem ser consideradas durante o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, compreendendo a criança como sujeito sócio-cultural. Construir a identidade do campo de alfabetização e letramento a partir de estudos e investigações permeados pelo diálogo entre pesquisadores e pesquisadoras, em âmbito nacional, internacional, com a participação de professores e gestores nos permite refletir e divulgar práticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita.

O V Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBAIf⁵, que ocorreu entre os dias 18, 19 e 20 de agosto de 2021, em formato on-line, contou com a participação de Artur Gomes de Moraes na conferência de abertura, debatendo sobre Alfabetização: Políticas, Práticas e Resistências.

⁵ O Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBAIf emerge após um ano da criação da ABAIf, em 18/07/2012, quando se verificou que não havia no cenário brasileiro um Congresso específico para o debate sobre o conjunto de aspectos e problemas relativos ao tema, que vinha sendo abrigado em outros eventos congêneres, tais como, o GT “Alfabetização, Leitura e Escrita” – da ANPEd, o Seminário de Alfabetização do COLE, e, mais recente, o SIHELE. Trata-se de um evento de natureza científica e pedagógica, que ocorre a cada dois anos, já reconhecido como um dos principais eventos nacionais de debates sobre o tema da alfabetização”. (ABAIf, 2021). Disponível no link: <https://www.abalf.org.br/v-conbalf>

O Congresso, promovido pela ABAlf, Associação Brasileira de Alfabetização, destacou a necessidade ainda maior, em tempos pandêmicos, em garantir uma educação com qualidade aos estudantes brasileiros, muito bem expressos em seus objetivos. Cabe sinalizar alguns deles:

discutir os impactos das rupturas e retrocessos nas políticas públicas de alfabetização no Brasil; fortalecer protagonismo às/aos alfabetizadore/as, trazendo-os para o cenário das discussões e debates sobre o campo das práticas de alfabetização, considerando em especial o momento histórico do ensino remoto e isolamento social; propiciar a reunião e a discussão dos múltiplos pontos de vista, espaços e formas de atuação dos diferentes atores envolvidos na alfabetização brasileira. (ABAlf, 2021).

A importância de eventos como esse reside na necessidade em resistir às rupturas e retrocessos impostos pelo cenário brasileiro atual, defendendo e preservando os avanços e as conquistas no campo da alfabetização. A discussão sobre as propostas do campo da alfabetização faz parte do quadro acadêmico, educacional e político do país, através da consolidação de pesquisas e políticas que produzem conhecimento e a imersão dos brasileiros e brasileiras no universo da escrita. Moraes (2021) afirma, durante a V CONBAIf, que precisamos discutir nossa história recente no campo da alfabetização brasileira, principalmente no que tange as nossas políticas dos últimos 10 anos. Refletir sobre tais políticas nos permite exercer a liberdade e a autonomia ao ensinar e pesquisar sobre a alfabetização e propagar esse processo para todas as crianças, todos os jovens e adultos que precisam e têm o direito de se alfabetizar. Portanto, é obrigatório resistir aos “ventos que hoje sopram o nosso Brasil”, “ventos sombrios” que negam o direito à liberdade e à democracia.

Eu vejo a destruição do Estado democrático de direito e a destruição da liberdade de cátedra, a liberdade que nós educadores precisamos ter para usar as didáticas que escolhemos, usar os métodos de ensino que queiramos e que é um direito assegurado pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por outros dispositivos legais, mas que vem sendo crescentemente aviltados pelo MEC do desgoverno atual e pelos que circulam diante de suas políticas públicas. (MORAIS, 2021; CONBAIf, 2021).

Moraes (2021) nos alerta que o golpe, que em maio de 2016, destituiu a presidenta Dilma Rousseff, diminuiu o espaço de pluralidade e de respeito à diversidade e de grande investimento no campo da alfabetização e na educação pública brasileira. Tivemos, entre 2003 e o começo de 2016, um período de "bonança", de real investimento federal na educação pública e no campo da alfabetização. Há 10 anos, nós tínhamos um sério programa de avaliação e distribuição dos livros didáticos, o PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Moraes, em artigo publicado na Revista Práxis Educativa com a parceria de Alessandro da Silva, faz uma

análise de como o ensino do SEA - Sistema de Escrita Alfabética era tratado no PNLD no período de 1998 a 2016, concluindo que:

Se, nos nove primeiros anos de existência do PNLD, pareceu evidenciar-se certa contribuição para a já mencionada “desinvenção da alfabetização”, que se expressava na própria escassez de critérios que avaliassem o ensino da notação alfabética, assistimos, progressivamente, a partir de 2010, a uma busca de maior conciliação entre ensinar o sistema de escrita, ao mesmo tempo em que se insistia em assegurar ao aprendiz cuidadosas e diversificadas práticas de leitura e produção de gêneros textuais escritos, na perspectiva de alfabetizar letrando. (MORAIS; SILVA, 2021, p. 18)

Percebemos assim, que houve um progresso em relação aos temas como consolidação da alfabetização, ensino sistemático das correspondências som-grafia, ensino inicial de ortografia, ao mesmo tempo em que se mantinha o cuidado com o processo de letramento, ou seja, havia um ensino pautado em boas práticas de leitura, compreensão e produção de textos escritos. O MEC tinha o compromisso em qualificar a educação pública brasileira ao investir em programas como o PNLD e outros, como o PNLD de obras complementares, o PNLD da EJA, o PNBE - Programa Nacional da Biblioteca Escolar - do professor, que fizeram chegar às escolas, obras que contribuíram efetivamente para a formação continuada dos seus educadores. Até então, o Pró-letramento era o maior “programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”. (BRASIL, 2018). Havia autonomia das redes de ensino que, de acordo com Moraes (2021), podiam até mesmo optar pela utilização de pacotes padronizados, havendo, assim, liberdade para escolher quais materiais, quais didáticas e quais temáticas seriam abordadas nas instituições de ensino.

O PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi criado em 2012, almejando estratégias para que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. A partir do PNAIC, foi construído um programa de formação de alfabetizadores, coletivamente elaborado, que Moraes (2021) afirma ser o melhor e mais arrojado programa nacional de formação de professores, destacando pontos fundamentais do pacto:

1º - O PNAIC foi o primeiro investimento real na formação continuada de alfabetizadores de todas as redes públicas deste país.

2º - O PNAIC representou uma real valorização dos alfabetizadores, que além de terem uma oportunidade de formação específica, receberam o merecimento simbólico através de um pequeno auxílio financeiro mensal.

3º - Com o PNAIC, assistimos a discussão de norte a sul do país, envolvendo distintas e variadas Universidades e especialistas, educadores, que constituíram um currículo progressivo para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Um currículo que primava

pelo respeito à diversidade, que reconhecia a heterogeneidade no interior das salas de aula e que buscava uma clara progressão.

4° - A definição de direitos e aprendizagens, que nos permitiu ter pela primeira vez no Brasil, uma avaliação nacional, a ANA⁶ - Avaliação Nacional da Alfabetização, calcada no conjunto de prescrições de direitos de aprendizagens que eram previamente conhecidas de todos os educadores.

5° - O PNAIC foi um programa era um programa bem realista e não se abria para o mercado ganhar dinheiro, fazendo as prefeituras comprarem coisas adicionais. O PNAIC prescrevia que se usasse, no processo de alfabetização, os materiais e recursos que já estavam disponíveis na escola, além dos bons livros didáticos do PNLD.

6° - O PNAIC investiu na formação de formadores de alfabetizadores, política essencial para que as redes de ensino tenham autonomia, para que elas consigam trabalhar sem serem invadidas por institutos que querem vender os seus pacotes padronizados. A política em formar os formadores de professores é essencial para a realização de um trabalho efetivamente coletivo, fruto de discussão que permita a luta pela continuidade das ações educacionais dentro de cada rede pública de ensino.

7° - O PNAIC foi financeiramente bem sucedido e obteve avanços na aprendizagem das crianças em relação a períodos anteriores. (MORAIS, 2021; CONFAlb, 2021).

O PNAIC predisps o engajamento efetivo das secretarias de educação e das Universidades públicas brasileiras na promoção da formação continuada de professores alfabetizadores, mobilizando o enfrentamento dos problemas educacionais que vivenciamos no campo da alfabetização. O programa foi finalizado em 2018.

Compreender os princípios que orientam o trabalho da leitura e escrita em sala de aula e as lutas e tensões que perpassam o campo da alfabetização é importante para nossa pesquisa, pois nos permite analisar os constructos dessas práticas relatadas pelas professoras da Educação Infantil pública do município de Belo Horizonte.

No próximo capítulo será apresentada uma breve contextualização da Educação Infantil nas reformas educacionais brasileiras, sendo que, de algum modo traduz em suas proposições as concepções de infância e de linguagem que as permeiam.

⁶ A ANA foi a primeira avaliação pautada no conjunto de direitos de aprendizagem coletivamente organizado na qual, avaliava também, as habilidades das crianças em produzir textos escritos.

CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta a instituição de Educação Infantil, analisando essa etapa da educação básica a partir do contexto dos documentos oficiais da legislação brasileira. Posteriormente, começamos a discorrer sobre a Educação Infantil na rede Municipal de Belo Horizonte, lócus da coleta de dados dessa pesquisa. Após, trazemos os apontamentos iniciais sobre a criação das Escolas Municipais de Educação Infantil - as EMEIs - da Prefeitura de Belo Horizonte, dissertando também sobre a formação dos professores dessas instituições públicas.

2.1 A Educação Infantil no contexto dos documentos oficiais:

Atualmente, no Brasil, falar em Educação Infantil implica em reportar ao período que se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e vai do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 até a BNCC, Base Nacional Comum Curricular de 2018. Os estudos sobre a criança e a infância no Brasil se intensificaram após a promulgação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, que passou a instituir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A partir das deliberações das leis e documentos supracitados, pesquisar sobre a infância e a criança contribui para a formação de políticas educacionais para essa etapa do desenvolvimento.

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além

dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. A compreensão do caráter educativo das instituições de Educação Infantil é historicamente construída. Para Cerisara:

Essa compreensão [...] ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho (CERISARA, 2002, p. 328).

Dessa forma, a LDB suscita a importância de trazer essas instituições para a área da educação como um meio de alcançar um trabalho educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças, enfatizando a formação docente.

Mas ainda que a LDB/1996 tenha definido a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e determinado em seu artigo 29 que sua finalidade "é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social", torna-se necessário complementar a ação da família e definir que tipo de instituição e contexto ela pertence.

Em meados dos anos 1990 surgiram novas formulações sobre a educação das crianças pequenas (0 a 5 anos). Entre esses trabalhos estão aqueles que enfatizam a indissociabilidade entre a educação e o cuidado (STEMMER, 2012). Essas informações foram assimiladas por creches e pré-escolas, modificando o trabalho e as atividades desenvolvidas nas instituições. Configura-se, a partir de então, um conflito entre o cuidar e o educar.

Analisando algumas pesquisas que tratam da Educação Infantil, um aspecto destacado por Rocha (1999) é a diferença essencial entre creche e pré-escola:

enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como objeto a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola). (ROCHA, 1999, p. 61-62).

Esses apontamentos também estão presentes na Base Nacional Comum Curricular. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento homologado em terceira versão pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018 e determina competências e habilidades gerais para a Educação Básica do Brasil. A Base é definida como "um conjunto de orientações que irá nortear

as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais.” (BNCC, 2018). Dessa forma, analisar esse documento é imprescindível para nossa pesquisa, visto a obrigatoriedade de implementação das orientações nele contidas e que devem ser transpostas para os currículos tanto das escolas públicas quanto dos particulares até o início do ano letivo de 2020.

Assim, buscamos apontamentos iniciais que discutem o recente documento. Oliveira (2019) afirma, na introdução de sua pesquisa, que “produzir um documento curricular é enfrentar uma luta de concepções”. Na Educação Infantil, desde as propostas curriculares anteriores à BNCC tem se mostrado uma preocupação com o processo de socialização, de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância, fato que predispõe pesquisas que visam discutir as organizações das vivências na Educação Infantil para assegurar os direitos de aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos de idade. A autora (2019) afirma que a Base é uma unidade curricular para os níveis da Educação Básica e que “as decisões tomadas no percurso de elaboração da BNCC da Educação Infantil contaram com a escuta de importantes atores.”. Oliveira conclui que:

A construção de uma BNCC que oriente a construção de currículos nas unidades de Educação Infantil por si só não pode responder pelo aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nesta etapa da Educação Básica. Para tanto a formação docente inicial e continuada, a garantia de condições de infraestrutura e trabalho docente e boas práticas de gestão pedagógica são componentes importantes no esforço de consolidação dos direitos e objetivos de aprendizagem nela apresentados. (OLIVEIRA, 2019, p. 90).

Cezari e Cunha (2016) abordam o desenvolvimento do Currículo Nacional para Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular. Dissertam inicialmente sobre a importância da análise dos conteúdos curriculares para se compreender o campo da Educação Infantil, alertando sobre as novas concepções de desenvolvimento e aprendizagem articuladas à BNCC:

tomando por base que a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, a de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens que se mostram sempre prioritárias nas discussões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (CEZARI; CUNHA, 2016, p. 459).

A partir dos apontamentos iniciais, os autores abordam o desenvolvimento do currículo Nacional do Brasil para Educação Infantil e como ele se apresenta na Base Nacional Comum Curricular. O histórico curricular da Educação Infantil foi pautado em autores como Kramer (1996), Moreira e Silva (2000). Inicia-se destacando o seu caráter privado e posteriormente

surgindo como um caráter assistencialista sem função de alfabetização, devido às demandas no mercado de trabalho. A partir da LDB de 1996 dá-se ênfase à Educação Infantil, passando a oferecer creche para crianças até 3 anos e educação pré-escolar para as crianças de 4 a 6 anos.

No Brasil a LDB deixa claro que compete à União aos Estados e Municípios definir conteúdos mínimos comuns, essa LDB de 1996 foi responsável pela elaboração de Diretrizes Curriculares pelo Conselho Nacional de Educação que organizou o currículo da Educação Básica e motivou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram criados para conciliar um embate, de um lado um grupo que acreditava ser importante se definir um conteúdo mínimo nacional, podemos dizer um currículo nacional, e por outro lado os argumentos que defendiam a inadequação de diretrizes em um país de tanta diversidade. (CEZARI; CUNHA, 2016, p. 461).

Ao reconhecerem a necessidade de auxílio pedagógico para a prática educativa, foi instituído junto ao MEC, um processo de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, resultando das diretrizes curriculares para educação básica, criando uma série de documentos para reflexão sobre as orientações curriculares. Tal política curricular, conforme os autores, “está fortemente associada a um contexto político e a de práticas de governo” (CEZARI; CUNHA, 2016, p.463) e que um currículo bem planejado decide a melhor oferta cultural para a sociedade. Assim, o cuidado e a educação da primeira infância passam a ser objeto de atenção de especialistas, visto a criança ser entendida como sujeito dotado de personalidade e imaginação, capaz de transformar o espaço que está inserido, através da interação com os adultos e com os pares. “Com a regulamentação do PNE (Plano Nacional da Educação) no ano de 2014, foram estabelecidas metas a fim de melhoria da qualidade da educação básica, com isso, resultou-se na BNCC.” (CEZARI; CUNHA, 2016, p. 465) De acordo com os autores:

O Ministério da Educação (MEC) divulgou uma primeira proposta da BNCC para todas as instituições de educação básica do país. Ao ser elaborado, a BNCC deve estabelecer os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica, além de orientar a formulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas. (CEZARI; CUNHA, 2016, p. 465).

A BNCC recebeu críticas em relação ao seu conteúdo e a forma como foi construída. O MEC (2015) propõe que a base oriente a construção do currículo de todas as escolas do país, sejam elas públicas ou privadas. Essa premissa leva a discussões acerca de assegurar o direito de aprendizagem dos alunos, visto que criar padrões de aprendizagem em todo país pode não garantir as reais necessidades de educação da educação básica. O processo de construção da base foi elaborado com consulta popular via internet. Essa é mais uma das críticas desferidas ao documento, tornando-se questionável se o processo é legítimo para alcançar a qualidade de ensino nas escolas públicas. A BNCC aponta direitos de aprendizagem (conviver, brincar,

participar, explorar, comunicar, conhecer-se) que devem ser garantidos na Educação Infantil. Os autores destacam que esses direitos podem ser reducionistas das práticas educativas, pois não são pontuais nos termos dos seus objetivos de aprendizagem. Segundo eles, o documento também desconsidera a especificidade de cada escola e região na qual ela está inserida. Segundo os autores, a BNCC não supre os caracteres emancipatórios da realidade brasileira nem considera a criança como ser ativo. A aplicação e consolidação da base é ponto de partida de processos avaliativos conectados à conteúdos essenciais:

podemos dizer que a BNCC indica um processo de homogeneização do currículo e profissionalização da criança. Por entender que a educação é um processo de formação e ensino aprendizagem, que em seu sentido mais amplo está relacionada aos meios em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração a outra, que não podemos reduzi-la aos processos avaliativos. A educação em si, está além de conteúdos e de formação, educação é visão de mundo, construção de identidade. (CEZARI; CUNHA, 2016, p. 467).

As propostas da BNCC podem induzir a possibilidade do processo de alfabetização ter um caráter assistencialista, reduzido ao cuidado. A Educação Infantil possui um papel socializador e propicia o desenvolvimento da identidade das crianças enquanto sujeitos de aprendizagens diversificadas, que devem ser realizadas em situações de interação. As condições de aprendizagem infantil não podem se restringir apenas ao cuidado, e as práticas propostas para Educação Infantil devem ampliar o conhecimento e a vivência das crianças, visando o desenvolvimento da autonomia e da cooperação entre os pares. Cássio e Catelli Jr (2019), em seu parágrafo conclusivo afirma que:

Ao contrário do que anuncia, a Base oficializa as desigualdades educacionais entre crianças e jovens no Brasil. Ainda assim, a sua tentativa de planificar as diferenças jamais significará eliminá-las. O MEC e os agentes econômicos interessados na BNCC sabem que a complexidade das redes de ensino e a contingencialidade das realidades escolares representam grandes riscos para a sua empreitada centralizadora. Contra toda tentativa de controle, enquanto houver escolas e enquanto houver professores existirá vida fora da BNCC. (CÁSSIO e CATELLI JR. 2019, p. 37).

Durante a V CONBAIf, Morais (2021), também faz críticas à BNCC, ao relatar que, a partir do golpe de 2016, que rasgou mais de 54 milhões de votos de brasileiros e brasileiras e destituiu a presidenta democraticamente eleita do seu posto legítimo, emergiu a Base. Com o apoio da direita (e extrema direita), dos que se chamam sociais democráticos, de boa parte do judiciário e da grande mídia, temos acompanhado o esfacelamento da qualidade da educação pública brasileira, pautada no autoritarismo e na privatização.

Morais (2021) destaca que se posiciona favorável à negociação democrática, à instituição e revisão de currículos em níveis nacional, estaduais e municipais. Porém, em 2016, os setores conservadores do Brasil instituíram a BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, já estava “desfigurado pelo governo golpista de Temer”. (MORAIS, 2021, CONBAIf). Esse fato reafirma que a base surgiu a partir de debates absconsos e sem transparência. Ao pensarmos no campo da alfabetização e o que a BNCC prescreve dos quatro aos oito anos, vemos um currículo inadequado, com lacunas e erros conceituais.

Morais (2021) indica que estudos cuidadosos revelam que houve uma redução do ciclo de alfabetização ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental sem um diálogo com o segmento da Educação Infantil, visto que o que consta neste bloco não atribui nenhum compromisso em promover o avanço da compreensão do funcionamento do SEA para as crianças das camadas populares no final da Educação Infantil. Concordamos com Moraes (2021) no que se refere à necessidade das crianças brincarem com textos e palavras, que elas possam refletir sobre as palavras e não cheguem ao 1º ano do Ensino Fundamental com a hipótese pré-silábica, fato que não tendemos a encontrar em seus pares oriundos da classe média.

Outra crítica apontada por Moraes (2021) é que a base usa uma terminologia incoerente ao falar de alfabetização para crianças de 6 e 7 anos: menciona sobre a construção do alfabeto e logo em seguida fala sobre a mecânica da escrita. O conceito de consciência fonológica, que discutimos no capítulo anterior, também aparece de forma reducionista, reduzindo a consciência fonológica à consciência fonêmica, “revelando um descaso teórico que me parece inconcebível num currículo nacional”. Em comparação com o PNAIC, a BNCC não especifica a compreensão de leitura antes dos 8 anos, retrocedendo em relação ao que tínhamos como direitos de aprendizagem para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A proposta curricular de Lagoa Santa - MG, elaborada por Magda Soares em 2007, é exemplo citado por Moraes (2021) que constata que as crianças, no final da Educação Infantil já vivem, por meio do currículo construído com a comunidade de educadores desta cidade, experiências de compreensão de leitura. Dessa forma, seria um retrocesso do município de Lagoa Santa converter seu currículo, fruto de investimento e esforço coletivo.

Em função da desqualificação teórica e da diminuição das expectativas de aprendizagem, a BNCC fez cair a qualidade dos livros didáticos. (MORAIS, 2021)

Após o golpe de 2016, a definição de BNCC até ser aprovada no Conselho Nacional de Educação, foi mais que influenciada por grupos empresariais, que com suas fundações que desde então vem destruindo, desidratando, aniquilando mais e mais o papel do Estado na realização das políticas públicas de educação. Os mesmos grupos privados que se aliaram ao Todos Pela Educação, criaram um tal movimento pela base a partir do qual eles vêm pressionando e querendo reduzir a liberdade dos municípios e Estados em definir seus currículos. Nós observamos, antes do golpe de 2016, que havia sempre, por parte do Ministério da Educação, uma afirmação de que a base seria uma grande referência, mas os municípios e Estados teriam uma margem de flexibilidade para reorganizar, assumirem as singularidades locais, ao propor suas propostas curriculares. Esse discurso da flexibilidade desapareceu quando os empresários assumiram a tarefa de legitimar integralmente a BNCC, criando esse estágio de movimentos pela base, o reinado dos apostilados, dos sistemas de ensino e outros pacotes padronizados, sob a justificativa que eles estão alinhados à base e graças a isso, eles vêm se tornando a única política de alfabetização em vários municípios. (MORAIS, 2021, CONBAIf).

A imposição desses pacotes regulamentadores vem sendo determinada de forma autoritária, incluindo-se também a Base Nacional Curricular para a Formação de Professores e a Base Nacional de Formação Continuada, ambas alinhadas à BNCC. Por trás desses pacotes, Morais (2021) afirma serem “as mesmas figuras desde o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso”, que lutam para descaracterizar as políticas educacionais e até mesmo destruir as políticas que foram democraticamente definidas. Um exemplo é a PNA, a Política Nacional de Alfabetização, que foi imposta pelo MEC em 2019, sob a justificativa de que está pautada em evidências científicas, pois é supostamente determinada pela Psicologia Experimental e pela Neurociência e estabelecem a forma de ensinar a ler e escrever no Brasil.

A crítica de Morais (2021) situa-se em dois princípios relacionados à metodologia educacional: o primeiro princípio diz que as pesquisas nos levam a usar determinado método, considerando que não há uma metodologia melhor que a outra e sim, a metodologia que se adequa às questões de pesquisa em ciências humanas e sociais. O segundo princípio está relacionado à opção por diferentes perspectivas epistemológicas associadas à uma escolha que fazemos pelos projetos de sociedade que queremos, ou seja, não há epistemologia neutra. (MORAIS, 2021).

Para Paulo Freire, professores e estudantes deveriam ser tratados como protagonistas, visto serem sujeitos que constroem a própria história e a história coletiva, lutando assim pela cidadania e igualdade. A perspectiva construtivista, salientada no capítulo anterior, concebe os educandos e as educandas como sujeitos pensantes, heterogêneos, ativos, que possuem representações mentais e diversidade de saberes que precisam ser respeitados.

Conforme elucidamos, a Psicogênese da Língua Escrita e os estudos sobre a consciência fonológica possibilitaram desenvolver uma perspectiva pautada no funcionamento cognitivo

interno do sujeito para favorecer as explicações de como a criança analisa o funcionamento da notação alfabética. A mesma Psicogênese vem sendo atacada por métodos fônicos ancorados na neurociência, que desconsideram os sentidos sociais da leitura e da escrita e os interesses das crianças em querer ler e escrever, propondo “sequências invariantes de apresentação de fonemas com relações de grafemas desde os quatro, cinco anos de idade”, (MORAIS, 2021; CONBALf, 2021), a partir de uma visão adultocêntrica que desconsidera que a compreensão do SEA é uma aprendizagem progressiva.

Ainda sobre a PNA do MEC, o programa Conta pra Mim, quis apagar os estudos até então construídos sobre o letramento e suas relações com o processo de alfabetização, delegando para as famílias pobres a responsabilidade de assegurar o letramento, oferecendo livros em versões de péssima qualidade e de “tom moralista de clássicos infantis tradicionais”, escolhendo sem nenhum reconhecimento literário nacional, fato contrário ao que acontecia no PNLD, quando havia uma avaliação rigorosa feita por especialistas e pesquisadores das Universidades públicas que sabiam o que era literatura e alfabetização. Há também o programa Tempo de Aprender, publicado em fevereiro de 2020 que criou um conjunto de módulos que se caracteriza por tratar o último ano da Educação Infantil como um período preparatório para a alfabetização e por denominar “formação de professores” um conjunto de instruções programadas com estratégias de ensino estáticas e repetitivas, das quais, caberia aos professores e professoras aplicar as atividades propostas. (MORAIS, 2021)

Se opondo até mesmo ao que se propõe na BNCC, o MEC, em agosto de 2021, publicou que distribuirá, através do PNLD do governo atual, livros didáticos e pedagógicos para a Educação Infantil das escolas de todo o país, afirmando que a finalidade é a possível formação dos alunos com materiais para as creches e pré-escolas (BRASIL, 2021). Essa proposta, além de impor livros didáticos com atividades mecânicas de treino de caligrafia em letra cursiva, desobedece as DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, até o momento, ainda vigentes.

Os grupos políticos que buscavam a hegemonia vêm tentando padronizar as didáticas de alfabetização por meio da instauração de políticas autoritárias que forcem as escolas a utilizarem os mesmos procedimentos didáticos, adotando o método fônico como referência, sem consultar os professores e sem ajustar o ensino às diferenças individuais das crianças.

Compreender as tensões que perpassam a alfabetização é fundamental para nossa pesquisa, pois nos permite analisar as transformações que decorrem das metodologias didáticas do ensino inicial da escrita e problematizar sobre as práticas pedagógicas escolhidas pelas professoras que participam do nosso estudo.

Diante dessas premissas em relação às instituições de Educação Infantil, os documentos e políticas públicas propostas para essa etapa da educação básica, torna-se necessário contemplar a legislação na rede Municipal de Belo Horizonte, para compreendermos como é proposto o trabalho docente no âmbito da infância, da criança e da apropriação da língua em escolas públicas municipais.

2.2 A Educação Infantil na rede Municipal e a formação das professoras e dos professores da Prefeitura de Belo Horizonte

Falar de Educação Infantil implica destacar que essa modalidade de ensino é uma construção histórica e social. O município de Belo Horizonte atende crianças na rede pública na faixa etária entre 0 a 5 anos, divididos em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). Nos últimos anos, a rede tem cada vez mais ampliado o número de vagas nas Escolas Municipais de Educação Infantil, construindo uma trajetória que visa ofertar um atendimento que ofereça cuidado e educação para as crianças estudantes dessas instituições.

O atendimento das crianças entre 4 e 5 anos é obrigatório e a PBH trabalha para oferecer maior atendimento para as crianças de 0 a 3 anos. Esse atendimento é feito em Escolas Municipais de Educação Infantil e em creches credenciadas pela SMED - Secretaria Municipal de Educação. A SMED é atualmente organizada por equipes que compõem as Diretorias e Gerências em sua estrutura. Essas equipes se encarregam de planejar e acompanhar as políticas educacionais e as diretrizes da Educação Infantil na Rede, de acordo com as legislações vigentes. A SMED é estruturada pelo Gabinete, pela Assessoria Jurídica, pela Assessoria de Comunicação Social, pela Assessoria de Programas e Projetos Educacionais, pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e pela Subsecretaria de Planejamento. Fazem parte do quadro organizacional da SMED: A Diretoria de Recursos Humanos, composta pela Gerência de

Desenvolvimento Profissional e pela Gerência do Quadro de Pessoal; a diretoria de Planejamento, Orçamento e Finanças, composta pela Gerência de Execução Financeira e pela Gerência de Planejamento Orçamentário; a Diretoria Administrativa, composta pela Gerência de Suprimentos e Serviços, pela Gerência de Manutenção e Expansão da Rede Física, pela Gerência de Licitações, Contratos e Termos de Parceria e pela Gerência de Logística; A Diretoria de Gestão de Repasses, Convênios e Parcerias, composta pela Gerência das Parcerias da Educação, Gerência das Caixas Escolares e pela Gerência de Convênios e Repasses. Fazem parte da Subsecretaria de Articulação da Política Pedagógica a Assessoria de Articulação da Educação Básica, a Diretoria de Autorização e Organização Escolar, a Gerência de Monitoramento da Organização Escolar e a Gerência de Autorização e Funcionamento da Educação Infantil. A Diretoria do Ensino Fundamental possui a Gerência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gerência dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a Gerência de Bibliotecas. Já a Diretoria da Educação Infantil é articulada através da Gerência de Coordenação da Educação Infantil e da Gerência de Monitoramento do Atendimento. A SMED também possui a Diretoria da Educação Integral, a Diretoria de Avaliação e Tecnologias Educacionais, a Diretoria de Políticas Intersetoriais, a Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidades, o Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania, a Diretoria de Planejamento Estratégico e Gestão da Informação, que engloba o Censo Escolar, o Sistema de Gestão Escolar e as Informações educacionais e estatísticas.⁷

A SMED coordena a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que institui as escolas públicas municipais.

Atualmente, a Rede própria conta com 323 escolas, sendo 145 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e 178 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), atendendo a aproximadamente 168.983 estudantes na Capital, em todas as modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (uma escola da Rede atende a essa modalidade), Ensino Especial (três escolas da Rede atendem a essa modalidade) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estas escolas estão distribuídas nas nove regionais administrativas de Belo Horizonte. [...] A Rede conveniada é formada por 207 estabelecimentos de ensino (creches) para atendimento exclusivo à Educação Infantil. O convênio é estabelecido entre a Smed e os estabelecimentos de ensino, a partir de chamamento público, que é regido sob as exigências da Resolução 001/2000, do Conselho Municipal de Educação (CME-BH). Atualmente, a Rede conveniada atende a 26.507 estudantes que, somados àqueles atendidos pela Rede própria, formam o universo de 195.490 estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. (BELO HORIZONTE, 2020).

⁷ Informações disponíveis no site da Prefeitura de Belo Horizonte (<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>) Acesso em: 23/7/2021)

A Rede Municipal de Belo Horizonte iniciou o atendimento à modalidade de ensino da Educação Infantil no ano de 1957, quando inaugurou o Jardim Municipal da Renascença. Após a inauguração do primeiro Jardim de Infância, foram inauguradas mais 12 escolas para o atendimento exclusivo de Educação Infantil. (BELO HORIZONTE, 2016). De acordo com Silva, Braga e Vieira (2021), no final dos anos de 1970 surge a necessidade de criação de creches comunitárias para atender a região industrial de Belo Horizonte, devido à reivindicação de mães trabalhadoras que almejam um lugar para cuidar e educar seus filhos enquanto cumpriam suas jornadas de trabalho, visto que muitas delas ficavam incumbidas da manutenção familiar. A precarização de políticas públicas educacionais para crianças pequenas mobilizou grupos de apoio para a manutenção das creches. Em 1983 assina o primeiro convênio com essas creches:

A partir desta data esta política de convênios foi se consolidando no âmbito do município, passando a ser administrada pela área da assistência social. Persiste até os dias atuais. Administrada pela Secretaria de Educação, a partir de 2002, a política de convênios vêm sendo sistematicamente fortalecida como uma das modalidades de oferta de educação infantil em Belo Horizonte, subsidiada com recursos públicos financeiros e técnicos. (SILVA, BRAGA; VIEIRA, 2021).

Até o ano de 2003, a PBH atendia crianças de 4 a 6 anos em escolas denominadas “escolas polos” e também “em escolas municipais de Ensino Fundamental que possuíam turmas de Educação Infantil”, as EMEIs, que atendiam crianças de 3 a 5 anos, diariamente e no mesmo turno. O atendimento destinado às crianças de 0 a 3 anos ficava a cargo das creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte, até o início de 2004. A continuidade das turmas de Educação Infantil no Ensino Fundamental dependia do Cadastro Escolar, fato que não garantia vagas para o próximo ciclo de escolarização, dificultando assim o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Muitas dessas escolas não possuíam condições adequadas para as faixas etárias atendidas, devido a precarização do espaço físico e dos materiais necessários para a realização das atividades propostas para a Educação Infantil. A criação de novas bases políticas para a Educação Infantil objetiva melhores condições educacionais para essa modalidade de ensino. A Lei nº 8.679 de 11 de novembro de 2003 cria as Unidades Municipais de Educação Infantil, alterando as leis nº 7.235 e 7.577/98, oferecendo também outras providências para garantir o atendimento educacional para crianças de até 5 anos e 8 meses de idade. A lei supracitada em seu art. 2º, prevê que a até então Unidade Municipal de Educação Infantil esteja vinculada a uma escola municipal, cabendo a esta, a direção da unidade municipal.

A Lei nº 8.679/2003 também sanciona o cargo efetivo de Educador Infantil que passa a compor o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação com proventos baseados no Plano de Carreira dos Servidores da Educação. Para o cargo de professor municipal, a habilitação mínima exigida é “curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal”, para atuar no ensino fundamental em escolas e no serviço pedagógico público na Rede Municipal de Educação. O cargo de educador infantil exige a habilitação mínima em curso de nível médio na modalidade Normal para atuar em unidades municipais de Educação Infantil e no “serviço público municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação”. (BELO HORIZONTE, 2003). A Lei nº 8.679/2003 cita as atribuições do cargo de educador infantil:

I - atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;

II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;

III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;

IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixo norteador do desenvolvimento infantil;

V - assegurar que a criança matriculada na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada;

VI - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;

VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;

VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;

IX - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;

X - colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;

XI - interagir com demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;

XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal;

XIII - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la; **XIV** - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. (NR)".

[...]

"III- A - para o cargo de Educador Infantil: 4,5h (quatro horas e meia) diárias. (NR)".

[...]

"V - ao servidor ocupante de cargo cujo nível de escolaridade seja o fundamental ou médio e ao ocupante do cargo de Educador Infantil serão conferidos 2 (dois) níveis por curso superior diretamente relacionado com suas atribuições legais; (NR)".

[...]

"VI - ao servidor ocupante de cargo cujo nível de escolaridade seja o fundamental ou médio e ao ocupante do cargo de Educador Infantil será conferido 1 (um) nível por curso superior sequencial, ou equivalente, que seja diretamente relacionado com suas atribuições legais. (NR)".

Art. 10 - As despesas decorrentes desta Lei serão suportadas pelos recursos consignados nas dotações orçamentárias de pessoal, previstos na Lei nº 8.469, de 30 de dezembro de 2002, no montante de R\$4.300.000,00 (quatro milhões e trezentos mil reais), ficando o Executivo autorizado a abrir crédito suplementar para atender as despesas decorrentes do disposto nesta Lei, nos termos da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964. (BELO HORIZONTE, 2003).

Até o ano de 1996 os professores da Prefeitura de Belo Horizonte tinham cargos de professor municipal I - PMI -, que exigia formação à nível médio para trabalhar na pré-escola (Educação Infantil) até à 4ª série (agora 5º ano); professor municipal II - PMII -, cuja a formação deveria ser a nível superior para ministrar aulas com disciplinas específicas da 5ª a 8ª série (agora 6º ano a 9º ano) e 2º grau (Ensino Médio). Os cargos de PMI e PMII tinham remuneração salarial diferentes, porém, o PMI que tivesse curso superior com habilitação para o magistério, recebia a remuneração conforme PMII com jornada de trabalho equivalente ao cargo. Em dezembro de 1996 foi instituído o Plano de Carreira da Educação, trazendo à tona a discussão sobre a carreira docente nas etapas de ensino. Nessa época, o governo alegou que unificar o salário dos professores em todas as etapas de ensino traria um grande encargo. Após assembleias e debates com os professores da rede municipal de Belo Horizonte, definiu-se a carreira organizada em níveis, extinguindo os cargos de PMI e PMII, criando assim, o cargo de Professor Municipal (PM). Diante desse novo quadro, o tempo de serviço e a formação acadêmica passou a ser essencial para a progressão na carreira. A progressão por escolaridade acontecia por meio de uma avaliação de desempenho na medida em que o professor apresentava a conclusão de um curso além do exigido para o cargo efetivo (ROCHA, 2019).

A Lei nº 8.679/2003 trouxe à tona, novamente, a diferenciação dos cargos de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, criando o cargo específico para os professores da Educação Infantil, rompendo assim com a carreira unificada, acarretando na desvalorização da docência na Educação Infantil. Após greves realizadas pelos professores da rede municipal, reivindicando melhorias salariais e equiparação profissional, o então prefeito Márcio Lacerda, em 2012, apresentou um projeto de lei que passou a assegurar o cargo público efetivo de professor para a Educação Infantil, porém, sem a unificação da profissão. Dessa forma, os objetivos centrais da luta dos professores da Educação Infantil por melhorias nas condições de trabalho ainda não foram alcançados.

O direito à Educação Infantil está relacionado ao trabalho docente, principalmente no que tange às condições de trabalho desses profissionais. Compreender essas condições do é de suma importância para nossa pesquisa. Vimos que a caracterização da Educação Infantil pública de Belo Horizonte permeia a instabilidade de estratégias para sua expansão. Suas políticas educacionais foram inicialmente desenvolvidas com vias de assistência social e acompanhava as tendências do Brasil. A desigualdade de oferta em EMEIs do município fez surgir pautas de reivindicação popular para implantar novas ações e novos projetos com o objetivo de ampliar o atendimento e oportunizar a qualidade de ensino para as crianças pequenas. Pinto, Duarte e Vieira (2012) destacam que o aluno é o objeto de trabalho do professor e seus instrumentos para a realização deste trabalho são seus conhecimentos e suas habilidades que foram adquirindo ao longo do seu processo formativo. Compreender o trabalho docente implica reconhecer a importância dos componentes deste trabalho, ou seja, as escolas, as redes nas quais elas estão inseridas, suas organizações, seus atores, seus objetivos, suas ferramentas e os seus resultados. Após o ano de 2003, como relatamos anteriormente, houve mudanças significativas em relação às políticas públicas implementadas para a Educação Infantil do município de Belo Horizonte, relacionadas ao cargo de educador infantil. As tensões relacionadas a esse cargo ainda são evidentes, especialmente no que tange a remuneração salarial das professoras. Descreveremos na próxima seção, o espaço de atuação dessas docentes.

2.3 A criação das EMEIs

As UMEIs foram criadas com o intuito de garantir o atendimento educacional para crianças de até 5 anos e 8 meses. Entre 1957 a 2003, as escolas municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte matricularam crianças entre 4 a 6 anos em horário parcial. Com os avanços de políticas públicas para creches e pré-escolas, surgiram demandas educacionais para bebês e crianças pequenas, fato que provocou mudanças positivas em relação às vagas ofertadas na Educação Infantil em Belo Horizonte. A Lei nº 8.679 de 11 de novembro de 2003, que criou as UMEIs, promoveu a ampliação da oferta de Educação Infantil na rede pública de Belo Horizonte para as crianças de 0 a 3 anos, e assim, promovendo também o direito à educação das crianças dessa faixa etária. A ampliação da oferta ainda não era suficiente para atender a demanda de vagas, e dessa forma, o PNE (2014-2024) elencou metas que visam universalizar o acesso à pré-escola objetivando atender pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos até o ano de 2024. O PNE ainda destaca a importância da qualidade do ensino na educação básica para promover a melhoria da infraestrutura das escolas e dos recursos pedagógicos, incluindo também a Educação Infantil. Conforme elucidado na seção anterior, as UMEIs eram vinculadas a uma escola municipal que se incumbia também da direção dessas instituições. Em 2018, o prefeito de Belo Horizonte, Alexandre Kalil, através do DOM, o Diário Oficial do Município, assina a Lei nº 11.132, que transforma as Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs - em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs. As EMEIs, então passaram a ter autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Essa Lei criou o cargo comissionado⁸ de diretor e vice-diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar, bibliotecário e assistente administrativo educacional. As escolas da Prefeitura de Belo Horizonte que já ofertavam o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Infantil se mantiveram com a denominação de “Escolas Municipais”. A Lei nº 11.132 instituiu também em seu artigo 3º, o Abono de Estímulo à Fixação Profissional:

Art. 3º Fica instituído o Abono de Estímulo à Fixação Profissional, a ser pago uma vez ao final de cada semestre aos servidores e empregados públicos ocupantes dos cargos e empregos públicos de Professor para a Educação Infantil, de Pedagogo, de

⁸ Um cargo comissionado deve ser ocupado por funcionários públicos nomeados por uma autoridade competente, ou seja, o processo de admissão passa pela escolha, nomeação e exoneração. No cargo comissionado não há necessidade de ser aprovado em processo seletivo para o provimento, podendo este ser ocupado por trabalhadores que fazem parte do quadro de trabalhos da instituição ou fora dela. Este tipo de cargo permite que as instituições tenham gestores com especialização em suas próprias áreas.

Técnico Superior de Educação nas funções de Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional, de Professor Municipal, de Bibliotecário Escolar, de Assistente Administrativo Educacional e de Auxiliar de Escola, em efetivo exercício das atribuições dos seus cargos e empregos públicos nas Escolas Municipais e Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, conforme critérios a serem definidos em portaria do Secretário Municipal de Educação e do Secretário Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão.

§ 1º Os valores relativos ao Abono de Estímulo à Fixação Profissional de que trata o caput serão pagos conforme o grau de dificuldade de fixação profissional, a ser atribuído a cada Escola Municipal e EMEIs, conforme regulamentação própria, limitadas a 10% (dez por cento) do total de escolas e EMEIs da Rede Municipal de Educação. (BELO HORIZONTE, 2018).

A Lei nº 11.132, em seu texto, define os requisitos para ocupação dos cargos supracitados, as competências gerais e a quantidade de vagas para cada cargo, incluindo também os níveis de progressão e as tabelas constando a remuneração e a gratificação pelo abono.

A construção dessa Lei se deu a partir de demandas apresentadas pelos profissionais de Educação Infantil das escolas públicas de Belo Horizonte, que no primeiro semestre do ano de 2018, mantiveram uma greve por 51 dias. O acordo entre o prefeito Alexandre Kalil e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação - Sind - Rede, que pôs fim à greve em junho, compõe a lei sancionada em 18 de setembro de 2018. A demanda apresentada foi a exigência de unificação de carreira dos professores da Educação Infantil com os professores do Ensino Fundamental. Aproximadamente 2,8 mil professores tiveram progressão de carreira, passando do nível 1 ao nível 5 da escala dos cargos da educação municipal de Belo Horizonte. A presente legislação não estabelece a equiparação total entre os salários, mas assegurou que até o ano de 2020, os professores de Educação Infantil tenham uma diferença de 15% na remuneração em comparação aos professores que ministram aulas do 1º ao 9º ano. Em relação aos provimentos de cargos para professores do município de Belo Horizonte, há 24 níveis, sendo o nível 1 destinado para quem inicia a carreira na Educação Infantil e o nível 10 para quem inicia no Ensino Fundamental. Os avanços nos níveis ocorrem de acordo com o tempo de serviço e do nível de formação.

Assim, a nova constituição das EMEIs representa um avanço relacionado às demandas trabalhistas dos professores da Educação Infantil, mas os ajustes não resolvem os déficits de vagas nas instituições da rede pública do município. Com esforço para a redução do déficit, a prefeitura abriu 10 mil vagas para atender crianças de 2 a 5 anos, finalizou o horário integral para novas matrículas de crianças de 2 anos, e em algumas instituições, o berçário foi extinto para atender demandas de outras faixas etárias. Em 2017, a Smed informou que foi possível

atender 19 mil das 37 mil crianças que estavam na lista de espera. No início de 2018, a lista de espera era de cerca de 18 mil e em setembro do mesmo ano, o número foi reduzido para 8880 crianças que aguardavam uma vaga em uma escola municipal. A educação obrigatória por lei para crianças entre a faixa etária de 4 e 5 anos foi atendida e o déficit dessa idade foi suprido no ano de 2019. A superação do desafio conta com o investimento em reformas, além de parcerias entre creches e instituições privadas de Ensino Superior que ajudam a garantir a formação dos professores.

Em suma, com a transição das UMEIs para EMEIs, a Educação Infantil do município de Belo Horizonte apresenta uma nova roupagem. Antes, as Unidades Municipais de Educação Infantil eram vinculadas a uma escola de Ensino Fundamental que era responsável pela direção das UMEIs, não possuíam caixa escolar e não tinham autonomia financeira e nem pedagógica. Após a Lei nº 11.132 que estabeleceu as EMEIs, as instituições públicas de Educação Infantil passaram a ter o próprio diretor e vice-diretor, o coordenador pedagógico geral, o secretário de escola e o bibliotecário. As EMEIs passaram a ter também caixa escolar e autonomia financeira e pedagógica. Compreender e identificar o lócus de trabalho docente nos aproxima do espaço de fala de nossa pesquisa. Descreveremos, no próximo capítulo, o percurso metodológico que adotamos para nossa investigação.

CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a justificativa em relação à nossa escolha do método adotado em nossa pesquisa, elucidamos os critérios e estratégias utilizadas para a coleta de dados, os percalços que encontramos no decorrer da pesquisa e descrevemos como aconteceu o diálogo entre as professoras entrevistadas.

3.1 A escolha do método de pesquisa

O procedimento metodológico utilizado para a realização desta pesquisa é a abordagem qualitativa, que de acordo com Godoy (1995, p. 62) “têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural [...] valoriza-se o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada”, com a finalidade de compreender fenômenos em caráter subjetivo, focalizando o processo. A abordagem qualitativa predispõe a coleta de dados no contexto em que ela ocorre para descrever os fenômenos observados. Visando uma compreensão ampla dos aspectos da pesquisa, a abordagem qualitativa considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. Dessa forma, os sujeitos envolvidos no processo devem ser observados de forma holística, sem serem reduzidos à variáveis. Em consonância com Godoy (1995), Alves-Mazzotti (2004, p.147) corrobora que a abordagem qualitativa possui diversidade e flexibilidade, não admite regras precisas e pode ser aplicada a uma ampla gama de casos. Em face da coleta de dados foi possível utilizar a metodologia qualitativa a partir de um contato (virtual) com os sujeitos envolvidos no processo de investigação, mediado pelos meios tecnológicos de comunicação.

Para Ludke e André (1986) a abordagem qualitativa pode assumir várias formas. Destacamos o estudo de caso de caráter exploratório como estratégia metodológica a ser adotada nesta pesquisa. Segundo Yin (2005) o estudo de caso é uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto da vida real, mesmo quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Dessa forma, o estudo de caso se constitui em estratégia para investigar “o que”, “como” ou “por que”, para assim evidenciar as

particularidades e semelhanças com outros casos ou situações observadas. Ludke e André (1986) afirmam que é necessário escolher este tipo de estudo quando se quer pesquisar algo singular e Ponte (1991) complementa que utiliza-se o estudo de caso para que o pesquisador compreenda melhor determinada situação ou fenômeno estudado.

Além disso, para compor este estudo de caso, recorreremos ao uso da técnica de levantamento bibliográfico, que fornece embasamento teórico e favorece a aquisição de conhecimentos mais abrangentes, fato que possibilita acesso a informações sobre o tema/problema. O referencial agrega novos constructos teóricos a partir das observações durante a nossa pesquisa.

Os dados foram extraídos por meio da análise documental, do uso da entrevista semiestruturada realizada com as professoras da Educação Infantil das EMEIs de escolas de Belo Horizonte, que se dispuseram a participar desta pesquisa. Ressalta-se que, em vista da pandemia, os contatos com as docentes ficaram restritos e foram possíveis somente em função da mediação da tecnologia. Após esse processo, os dados obtidos por meio de entrevistas, foram analisados e confrontados com o material bibliográfico, trazendo uma discussão entre teoria e prática.

Através dos dados recolhidos, pudemos analisar as práticas das professoras, considerando as seguintes dimensões: o que dizem as professoras sobre como encaminham a prática em sala de aula, no que diz respeito à promoção do desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil? O que dizem as professoras sobre os condicionantes de suas propostas didáticas para o desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil? Quais são as concepções de alfabetização e letramento que orientam as propostas das professoras?

3.2 Critérios, estratégias utilizadas para a coleta de dados e a caracterização das professoras entrevistadas

Devido à situação epidemiológica por COVID-19 que assola o Brasil e o mundo desde sua eclosão, no início de 2020, o campo de observação da nossa pesquisa ficou inacessível. Inicialmente, planejamos ir até as EMEIs do município de Belo Horizonte, em diferentes regiões e observar o funcionamento dessas escolas e como ocorreriam as aulas nessas instituições. Planejavamos também realizar entrevistas diretamente com as professoras e

gestoras dessas instituições. Conforme relatamos, esse contato foi prejudicado devido à pandemia, fato que nos fez remodelar as estruturas anteriormente planejadas para recolher dados para nossa análise. A partir de pessoas conhecidas, conseguimos entrar em contato com algumas professoras que exercem a profissão docente nessas instituições. Todas demonstraram disponibilidade imediata após o contato pelo mensageiro WhatsApp, mesmo com a carga horária intensa de trabalhos virtuais na tentativa de manter o processo de ensino aprendizagem à distância, com vídeos assíncronos e produção de material entregue em forma de kit para as famílias recolherem na escola. Elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, combinamos previamente um horário para vídeo chamada, que aconteceu pela plataforma Google Meet. Os nomes das professoras não foram suprimidos, visto que todas disseram que poderiam ser chamadas pelo próprio nome. Totalizamos seis entrevistas com professoras que trabalham em Escolas Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte, nas regiões Centro-sul, Leste, Nordeste, Norte e Oeste. São elas: EMEI Baleia, EMEI Delfim Moreira, EMEI Elos, EMEI, Floramar, EMEI Heliópolis e EMEI Palmeiras. Optamos por não relacionar o nome das professoras às escolas supracitadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Após a transcrição, elaboramos um quadro sinóptico para organizarmos os dados e os analisarmos, pautando na teoria que embasa nossas reflexões e com o intuito de respondermos às questões e os objetivos que investigamos na nossa pesquisa.

A idade dessas professoras varia entre 29 e 56 anos. A média de experiência das professoras na área da Educação é de aproximadamente 15 anos, dessa forma, constatamos que os relatos que obtivemos são de professoras que possuem um tempo considerável de experiência docente. As professoras trabalham em EMEIs da rede de Belo Horizonte com turmas de crianças entre 4 e 5 anos. Duas delas trabalham no Ensino Fundamental em turno adjacente na docência e uma na supervisão pedagógica no Ensino Médio.

Todas as professoras entrevistadas têm formação superior, quatro delas são formadas em Pedagogia e duas delas, formadas em Normal Superior. Todas as entrevistadas também possuem pelo menos uma pós-graduação *lato sensu*, fato que evidencia a importância que a continuidade da formação acadêmica assume para essas professoras e nos mostra que mesmo com as adversas condições de trabalho docente, as conquistas alcançadas através das lutas por melhorias na qualidade do trabalho do professor da Educação Infantil da PBH, possibilitaram a essas professoras o ingresso em um curso de especialização.

A média por tempo de trabalho na área da Educação das professoras é de 15 anos. O menor tempo de experiência é de 7 anos e o maior tempo é de 25 anos. Esses dados nos mostram que as professoras entrevistadas já possuem um tempo amplo de experiência no campo da educação e nos possibilita trazer discussões oportunas relacionadas à carreira docente na rede municipal de Belo Horizonte.

A Lei 11.738/2008 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional, o PSPN, para os servidores públicos da Educação Básica

definiu o piso salarial para uma jornada de até quarenta horas semanais, devendo ser cumprida de modo que, no máximo, dois terços fossem realizados em atividades de interação com os estudantes e, no mínimo, um terço em atividades extraclasse. O valor inicial do piso, em 2008, foi de R\$950,00 (novecentos e cinquenta reais), devendo ser reajustado pela variação do valor anual do Fundeb [...]. Em 2017, o valor do piso foi R\$2.298,80 (dois mil, duzentos e noventa e oito reais e oitenta centavos). (ROCHA e MELO, 2019).

Em 2020 a Portaria Interministerial⁹ nº 3, no mês de novembro, rebaixou o custo aluno e zerou o reajuste do piso salarial nacional dos professores que previa uma atualização de 5,9% em 2021. Dessa forma, o ano de 2021 poderá ser marcado como o primeiro ano na história do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Fundeb, em que os docentes da Educação Básica Pública do Brasil não receberão acréscimos em seus vencimentos. Em contexto de pandemia, o governo Bolsonaro ainda impõe restrição orçamentária, o que impacta a reabertura das escolas e a manutenção salarial dos professores e servidores públicos. Para que o reajuste de 2021 aconteça é necessário despachos na Câmara dos Deputados, de respostas do MEC, Ministério da Educação, e do MPF, Ministério Público Federal. Só assim será possível defender e garantir os interesses dos profissionais da educação pública. No caso dos professores da Educação Infantil da RME-BH, o vencimento-base é inferior ao PSPN. Fica evidente a política de desvalorização dos profissionais docentes. Vimos então, que mesmo com o não reconhecimento do professor, a formação acadêmica mostra-se importantes para essas docentes.

Outro fator importante que destacamos, está relacionado às escolhas de estudos das professoras. Todas elas cursaram uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Vemos a importância dada à temática para as docentes da Educação Infantil que buscaram o aperfeiçoamento profissional na área. Diante desse cenário, podemos evidenciar que esta pesquisa poderá

⁹ Essa portaria culminou na redução do custo do aluno de R\$ 3643,16 para R\$ 3349,56. Assim, o custo aluno do ano de 2020 ficou menor que o custo aluno do ano de 2019 e o percentual de correção de 5,9% caiu para 0%.

contribuir com as reflexões sobre esta temática na área da educação, corroborando com a necessidade em se debater sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil. O fato de todas as professoras entrevistadas terem escolhido cursar uma pós-graduação em *Lato Sensu* em Alfabetização e Letramentos, mesmo sem se conhecerem, nos esclarece que este é um desafio posto para a prática docente na escola de Educação Infantil, configurando o mesmo como um espaço propício para estes processos, visto que o conhecimento adquirido através da formação será potencialmente compreendido e contextualizado no fazer docente dessas professoras. As outras pós-mencionadas foram em Diversidade, Psicopedagogia: clínica escolar, Psicomotricidade, Inclusão, Docência na Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica; Neurociência e Inclusão e Gestão e Administração.

3.3 A entrevista semiestruturada: o diálogo com as professoras entrevistadas

As entrevistas foram realizadas remotamente entre os meses de maio a novembro de 2020. O ano foi de muitos desafios para a área da educação, principalmente para a Educação Infantil. Os órgãos competentes, juntamente com as escolas, se viram em um embate para manter o processo educativo mesmo em situação epidemiológica, onde o contato presencial fica impossibilitado. Os recursos disponíveis na sociedade não são bem distribuídos e esse fato veio potencializar a desigualdade em que vivemos. Muitas crianças não tiveram a mínima oportunidade de receberem quaisquer mediações pedagógicas oriundas das escolas públicas municipais, devido à dificuldade de acesso aos meios tecnológicos, única ferramenta possível de comunicação. Os relatos das professoras sobre essas questões durante a pandemia comprovam o momento de crise que toma conta do sistema educacional brasileiro.

O contato com as professoras, conforme elucidado, aconteceu remotamente. Preparamos um roteiro de perguntas prévias (anexo 1), onde direcionamos a conversa com assuntos que atendiam nosso tema de pesquisa. As professoras entrevistadas mostraram-se solícitas em contribuir com a nossa pesquisa, respondendo as perguntas com tranquilidade. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das docentes. Com a gravação das entrevistas pudemos transcrever a conversa. Após a transcrição de todos os relatos obtidos, deu-se sequência à organização dos dados, visando a compreensão das informações recolhidas.

Tal organização orientou-se pelas proposições da técnica de análise de conteúdo conforme recomendações de Bardin (2011). A autora propõe uma técnica de pesquisa para a análise de conteúdo que se estrutura em três fases: a pré-análise, a exploração do material, a categorização ou codificação, o tratamento dos resultados e as inferências e interpretação. Para validarmos os dados de nossa pesquisa utilizamos uma coerência sistemática entre as fases supracitadas e mantivemos o rigor durante a organização da nossa investigação. Na pré-análise começamos a organizar o material, inicialmente fizemos uma leitura da transcrição das entrevistas, destacamos as informações mais relevantes para a investigação e a partir daí, reformulamos nossos objetivos e criamos indicadores para prepararmos o material. Exploramos o material para categorizar os dados a partir dos objetivos traçados e dos referenciais teóricos que fazem parte do corpo do nosso estudo.

Após, definimos as categorias e as classificamos, elaborando um quadro sinóptico. O quadro sinóptico nos possibilitou elaborar um esquema das ideias contidas nas falas das professoras entrevistadas e nos permitiu visualizar e organizar o conteúdo dos dados obtidos. Preferimos utilizar o quadro organizando-o em uma série de colunas nas quais relacionamos as falas proferidas ao assunto que interessa a essa pesquisa. Determinamos inicialmente os principais tópicos comuns ao nosso objetivo para que cada etapa das análises dos dados obtidos reflitam as relações dos elementos contidos nas falas das professoras. Incluímos os pontos destacados no quadro, de maneira breve e concisa, com o intuito de indicar os conceitos centrais, ordenando-os sistematicamente, representando suas relações com nossa pesquisa, partindo do geral para o particular.

Organizamos as falas das professoras em relação aos posicionamentos delas sobre as propostas de alfabetização e letramento na Educação Infantil; as orientações didáticas relatadas e as condições docentes por elas descritas. Organizamos os dados relacionados à formação das professoras, o tempo de trabalho, motivações para o magistério, condições de trabalho e formação continuada. Temas como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sociedade, família e escola, foram destacados mas não serão tratados durante a análise do nosso estudo, pois não se ajustaram às proposições derivadas a partir do aprofundamento dos dados. Também elencamos a opinião das docentes em relação aos documentos oficiais referentes à Educação Infantil de Belo Horizonte e seus relatos sobre o trabalho pedagógico na situação de pandemia. Desta forma, tratamos os dados para buscarmos o significado dos relatos que recolhemos a partir de uma análise crítico-reflexiva.

O tratamento dos resultados nos possibilitou captar os conteúdos coletados através das entrevistas e inferir sobre os resultados obtidos, retornando ao referencial teórico para embasar as análises que validam a nossa interpretação. Utilizar a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) nos permitiu descobrir as relações entre os discursos e os aspectos inerentes que nos levaram à compreensão, à utilização e à aplicação do panorama que é resultado dessa pesquisa. No próximo capítulo serão tratadas as categorias especificadas neste processo de tratamento e análise dos dados, com a intenção de elucidar os objetivos que compõem a nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Para recolher os dados dessa pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta. Conforme dito no capítulo anterior, as entrevistas foram realizadas com seis professoras que trabalham em Escolas Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte, localizadas nas regiões Centro-sul, Leste, Nordeste, Norte e Oeste. As entrevistas foram realizadas remotamente, através do Meet, plataforma de videoconferências da Google. A estratégia utilizada foi escolhida devido à impossibilidade de encontro presencial por consequência da situação de pandemia que acomete o mundo durante os anos de 2020 e 2021, tempo em que construímos o texto do nosso trabalho. Partindo da análise de conteúdo, categorizamos os dados recolhidos em três dimensões: o que dizem as professoras sobre como encaminham a prática em sala de aula, no que diz respeito à promoção do desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil? O que dizem as professoras sobre os condicionantes de suas propostas didáticas para o desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil? Quais são as concepções de alfabetização e letramento que orientam as propostas das professoras?

4.1 As propostas didáticas relatadas pelas professoras: percepções que orientam o fazer pedagógico e as interações concretas com as crianças da Educação Infantil

A leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano. Vivemos em mundo letrado, fato que nos indica a necessidade de termos docentes críticas a respeito de suas práticas e que reflitam sobre a teoria e a metodologia com coerência, visando alcançar os direitos de aprendizagem dos nossos estudantes. Enquanto seres humanos sociais, temos a necessidade de falarmos, entendermos e escrevermos e esses processos estão imbricados por argumentos psicológicos, cognitivos, linguísticos e culturais.

O conhecimento que envolve a aquisição do sistema de escrita alfabética e as vivências do letramento podem contribuir para a formação da criança, principalmente no que tange o

processo de alfabetização, que pode assim, ocorrer de forma natural, fazendo com que a criança não perca o interesse pelos textos e apoiando a formação de um leitor crítico e reflexivo.

Em nossa pesquisa, buscamos destacar as concepções e percepções das professoras entrevistadas a partir dos seus relatos sobre o fazer pedagógico que orienta suas intervenções didáticas na sala de aula da Educação Infantil. Indagamos as professoras sobre as propostas de leitura e escrita que efetuam em suas salas de aula, por compreendermos que essas propostas são as que poderão proporcionar a utilização e a incorporação do uso da linguagem escrita na representação do cotidiano de uma criança da Educação Infantil.

Cabe enfatizar que, nesse estudo, embora as professoras reconheçam a importância da leitura e da escrita para a aprendizagem das crianças, quatro delas frisaram que não se sentem pressionadas a alfabetizar na Educação Infantil pela gestão da escola. A professora Sueli relata que:

De um tempo para cá começou uma pressãozinha para fazermos um trabalho mais pontual para alfabetização, principalmente com as crianças de quatro e cinco anos. Isso é muito discutido nos grupos de trabalho com a coordenação, porque precisamos verificar se os alunos dão conta daquele volume de trabalho. Eu sou meio contra fazer um trabalho muito rigoroso. São meninos que precisam aproveitar esse processo de alfabetização, mas de outra forma, nas brincadeiras, de uma forma lúdica. Não aquela coisa rigorosa igual ao Ensino Fundamental. Mas está sim, tendo uma pressão, principalmente depois que começou, a partir dos 4 anos, a ser obrigatório para os pais. (SUELI, 2020).

A professora Paula, que trabalha na prefeitura de Vespasiano e na prefeitura de Belo Horizonte, com ambos os cargos ocupados com a docência na Educação Infantil, diz que em Vespasiano há pressão para que “a criança de 5 anos saia pelo menos silábica com valor sonoro”. Essas crianças são avaliadas com provas externas no início e no final do ano. Paula conta que é feito um agrupamento e as crianças têm que fazer essa prova, que não é aplicada pela professora regente. “Essa avaliação é colocada no envelope lacrado e mandado para secretaria de educação. As coordenadoras corrigem e depois tabulam tudo.” Após, é elaborado um gráfico por escola e a escola recebe uma classificação. “A pressão é muito grande”, “nós sofremos muito, a ponto de ser cortado o dia do brinquedo das crianças para que aquele nível melhore.” A professora Paula relata que no ano de 2019 aconteceu uma reunião de diretoras e supervisoras e a escola em que ela trabalha na prefeitura de Vespasiano estava em último lugar. Para angariar bons resultados em relação ao nível de escrita das crianças do último ano da Educação Infantil, foi decidido inverter o turno de estudo dos alunos pois, se chegou à conclusão de que a turma de 5 anos não poderia ser mantida no turno da manhã como ocorria anteriormente, visto que

faltavam muito, tinham que chegar na escola às 7 horas da manhã, “aí vem o frio, vem a chuva, a criança falta”. Assim, a turma de crianças com 4 anos que está começando a escolaridade, foi transferida para o turno da manhã a partir do ano de 2020. Em relação à prefeitura de Belo Horizonte, Paula afirma ser mais tranquilo, embora perceba que depois da BNCC começou uma “pressãozinha” para “melhorar o nível de escrita” das crianças do último ano da Educação Infantil. Para a professora, iniciar o processo de alfabetização na Educação Infantil é “complicado” e “controverso” e que é necessário “dar tempo ao tempo”, respeitando “o ritmo e a maturidade da criança”, pois “cada um aprende de um jeito”. A docente entende ser importante que a Prefeitura ofereça subsídios para que o trabalho se desenvolva, porém, de forma dosada, para que a criança não perca o interesse pela escrita. Percebemos a autonomia dos municípios em decidirem o currículo, suas exigências e medidas de superação em prol de resultados. Embora o foco da nossa pesquisa seja o município de Belo Horizonte, achamos pertinaz retratar a diferenciação em relação aos requisitos curriculares em municípios distintos.

A professora Yara informa que não se sente pressionada a alfabetizar. O trabalho em sua escola é muito “natural”, “tranquilo”; “o foco não é alfabetizar, mas estimular a criança para que isso aconteça no tempo certo”:

Não é nada pressionado, é um trabalho muito tranquilo, nós temos as formações, os documentos que orientam. A vantagem da EMEI, pelo menos na que eu estou, pois eu não posso falar por todas, essa autonomia que dá ao professor para fazer o trabalho dele do jeito que achar melhor. (PROFESSORA YARA, 2020).

Fica a cargo da gestão da EMEI em que Yara trabalha, decidir junto com corpo docente, as propostas institucionais para a realização do trabalho pedagógico. Segundo a professora, a coordenação reúne-se com ela e acompanha seu planejamento, “no sentido de ajudar, de contribuir, de somar, não no intuito de ver se está certo ou errado ou de cobrar”.

A professora Mara Rúbia relata que a pressão em alfabetizar seus estudantes vem dos pais, que reclamam a aprendizagem da leitura de seus filhos, justificando que irão para o primeiro ano do Ensino Fundamental sem saber ler.

A docente Renata também afirma que alguns pais ficam preocupados, comparam outras crianças da mesma idade que já estão lendo e que o filho não está. Como estratégia, para atender as expectativas das famílias, a professora elucida em suas primeiras reuniões de pais, como é a sua prática e tira as dúvidas dos familiares enquanto aprendizagem da leitura e da escrita na sua turma de Educação Infantil. A professora Camila também utiliza da mesma estratégia: nas

primeiras reuniões, apresenta o que são as proposições e explica qual é a proposta de trabalho, destacando que a alfabetização em si, consolidada, não é o objetivo, mas que pode acontecer mediante as estratégias adotadas.

Tudo indica que as professoras estão cientes de que a prática docente na Educação Infantil deve ser orientada pelos aspectos relacionados ao cuidar e o educar e pautadas nos eixos que orientam as propostas pedagógicas na Educação Infantil: as interações e as brincadeiras. Dessa forma, deve-se considerar que as crianças possuem “curiosidade metalinguística”, curiosidade esta que ocorre espontaneamente, cabendo a escola:

despertá-la e alimentá-la entre todos os aprendizes, de modo que todos possam vir a brincar com as palavras, tomando-as como objetos de reflexão no cotidiano, sem que para isso tenham que ser submetidos, na Educação Infantil, a um ensino sistemático de alfabetização (MORAIS, 2020, p. 35).

Destacamos algumas menções de práticas ocorridas na sala de aula da Educação Infantil, a partir das atividades realizadas com a língua escrita:

A rotina eu faço todos os dias, a utilização de calendário eu acho fundamental, marcando as datas que são importantes, gosto de fazer uma organização por dia e nesse dia nós brincamos de bingo, jogos matemáticos e aí eles vão conseguindo se organizar no tempo ao longo da semana. Nós sempre fazemos uma brincadeira, tem o boliche, tem outros jogos da nossa escola, o jogo da tartaruga. Eu gostava muito de trabalhar com gráficos também, eu registrava tudo, eu era a escriba. Tudo isso vai encaminhando para o processo de alfabetização e letramento. Essa questão do aniversariante do dia, do ajudante do dia ajuda muito, as histórias.... Mesmo com a correria, com os projetos, eu acho que é essencial a leitura de pelo menos um livro por dia. (PROFESSORA CAMILA, 2020).

O depoimento acima evidencia que a professora Camila compreende que, ao incorporar em sua prática o recurso dos jogos e das brincadeiras, poderá assim favorecer a construção de habilidades que facilitarão uma aprendizagem da língua de forma significativa e prazerosa. Uma vez que dar sentido à leitura e escrita através das intervenções didáticas familiarizam as crianças a alcançarem as representações dos usos da linguagem escrita como forma de comunicação.

Outra docente, a professora Mara Rúbia menciona:

Eu já tenho algum tempo que eu trabalho com turmas de 5 e 6 anos e nós sempre entregamos crianças lendo. Então, eu acho que o trabalho feito de acordo com as proposições, um trabalho bacana, lúdico, leva a alfabetização. Trabalho muito com sequência didática, parlenda, poesia, vários gêneros textuais. Trabalhamos com jogos também, usamos aqueles jogos da caixa amarela do PNAIC. Depois que eu descobri esses jogos para trabalhar com minha turma, foi mágico, porque aí a coisa fluía. Sempre utilizo desenhos deles, fotos, para que eles se reconheçam naquelas

atividades, quando aquilo tem sentido para eles, é muito mais fácil compreender. Mas eu vejo que nos jogos eles desenvolvem muito mais. As histórias também, elas gostam muito de representar as histórias, costumamos fazer, não com a frequência que eu queria, teatro das histórias e eles gostam muito. Quando eles contam uma história e escrevemos um texto coletivo; às vezes a criança traz uma história, envolve todo mundo e dali podemos aproveitar. Às vezes ela quer contar uma receita que tem feito em casa, tudo o que ela traz de casa ali, conta para a gente e conseguimos colocar ali no meio da aula, da rodinha, é importante. (PROFESSORA MARA RÚBIA, 2020).

Os registros escritos em que a professora escreve junto com as crianças, tais como cartazes, listas, fichas com o nome das crianças, a escrita da rotina diária e textos prontos e impressos são vivências que ampliam a prática de escrita. Os próprios registros escritos das crianças são também, ferramentas que se fazem presente no cotidiano da Educação Infantil, servindo como apoio para a avaliação do desenvolvimento da linguagem escrita dos estudantes. Apesar de a professora não ter a intenção de alfabetizar, já é reconhecido que, a mediação de um trabalho pautado em considerar a leitura de forma contextualizada, como uma prática social, pode levar a um processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. E a declaração da professora Mara Rúbia, ao dizer que “nós sempre entregamos crianças lendo. Então, eu acho que o trabalho feito de acordo com as proposições, um trabalho bacana, lúdico, leva a alfabetização”, vem corroborar este entendimento.

Ressaltamos a importância do planejamento de atividades significativas com a posse dos documentos oficiais - a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Compreender os usos e funções sociais da escrita engloba a utilização de gêneros textuais diversos em sala de aula, possibilitando a construção de novos conhecimentos. Mesmo as crianças que possuem pouco acesso às práticas de leitura e escrita têm a oportunidade de vivenciarem o letramento na escola, porém, sinalizamos que os benefícios de um ambiente familiar rico em uso da escrita podem promover o desenvolvimento inicial da leitura.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (DCNEI, 2009, citado por BRASIL, 2016, p. 33).

A professora Mara Rúbia cita o papel do PNAIC na transformação da sua prática, ao afirmar que após as descobertas dos jogos oferecidos pelo programa, suas intervenções fluíram durante o trabalho com a turma. Esse relato corrobora com o destaque que demos à importância do

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação dos educadores, elemento central do programa. Mesmo após a finalização da formação do em 2018, percebemos que as contribuições oriundas desse programa ainda se refletem na prática da educadora. De acordo com o documento orientador publicado em 2017 pelo Pacto, os requisitos para a participação do professor foram registrados com as seguintes atribuições:

O Professor Alfabetizador/Pré-escola deverá colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação e apontar as dificuldades que enfrenta, visando à sua superação e, também, planejar e executar ações pedagógicas em sua turma, utilizando os recursos didáticos selecionados pela rede e outros que atendam diretamente à sua necessidade de aperfeiçoamento e às dificuldades de aprendizagem do aluno. Para isso, poderá compartilhar com o coordenador pedagógico e outros colegas materiais desenvolvidos, boas práticas e conhecimentos adquiridos. O professor é responsável por aplicar as avaliações diagnósticas aos alunos de sua turma e buscar orientação de formadores e colegas se encontrar dificuldades. A partir do diagnóstico, o professor deverá acompanhar o progresso da aprendizagem de cada aluno de sua turma, bem como organizar atividades para que todas as crianças possam evoluir no seu processo de aprendizagem. Outra atribuição que contribui para essa evolução é organizar atividades diversificadas que contemplem diferentes níveis de alfabetização, atendendo a todos os alunos e buscando que todos alcancem um patamar adequado de aprendizagem ao final de cada mês/semestre/ano. E, ainda, deverá organizar sua sala de aula e o tempo pedagógico a fim de que as crianças tenham um ambiente motivador para, diariamente, aprimorar a leitura, a escrita, a comunicação, as práticas colaborativas, o domínio dos fundamentos da Matemática, em uma perspectiva interdisciplinar que incorpora outros campos de conhecimento afetos a essa etapa da educação. (BRASIL, 2017, p. 27).

As atribuições para a participação do professor no PNAIC possibilitam ao docente ganhar autonomia ao utilizar estratégias e recursos didáticos independente do material escolhido pela rede. Vemos também a menção do apoio dos gestores aos professores em prol da organização de um ambiente que motive a leitura e a escrita.

O PNAIC trouxe em seu cerne, a concepção de alfabetização que considera ser alfabetizado como ser capacitado e capacitada para interagir fazendo o uso de textos escritos em contextos diversificados, visando atender diferentes finalidades. Constatamos que essa formação trouxe à professora uma contribuição que ampliou o seu saber docente em relação ao seu fazer pedagógico, visto que a partir do programa, a professora transformou sua prática ao incorporar novas atividades didático-pedagógicas.

A etapa da Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças e nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, conforme observamos nos relatos das professoras entrevistadas. Quando em sala, a professora lê textos para os alunos, escreve os textos produzidos oralmente pelas crianças, elas familiarizam o mundo da escrita, predispondo

a interação na sociedade letrada. São muitas as situações favorecedoras de um ambiente alfabetizador no qual são mobilizadas as atividades que buscam dar sentido aos usos sociais da leitura e da escrita. Uma delas trata-se da rica experiência, que é a de aprender a escrever o próprio nome, e em decorrência dessa aprendizagem, surgem várias oportunidades de intervenções pedagógicas que facilitam a inserção das crianças no mundo da cultura escrita. A professora Renata conta sobre a estratégia que utiliza em sala de aula, mostrando compreender como se dá a aquisição e o desenvolvimento da língua escrita pelas crianças, sob uma ótica construtivista, ao mencionar os estágios propostos pela teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1999):

A primeira coisa que eu faço é avaliação diagnóstica para entender quem é o meu grupo. Eu nunca tive turma pequena, então é 25, 27... eu brinco que na Prefeitura é o limite mais dois. Então já trabalhei muito no limite mais dois lá na minha escola. Com a turma muito grande tem crianças desde pré-silábicas, até, às vezes alfabético. O que eu vou oferecer para essa criança que já está lendo? E sempre tem criança que não sabe nem o que é a letra. Então, primeiro eu vejo quem são essas crianças e depois eu trabalho com o grupo diversificado. Cada um na sua fase, mas também tem hora que eu misturo, às vezes eu pego aquele menino que já está alfabético e ele vai ajudar o amigo no jogo. Eu acho bacana esse movimento de troca, porque às vezes eu falo de uma forma e a criança não entende, mas aí vai o amiguinho, fala e aí dá aquele click e você fala 'nossa, que bacana!'. Então, o que eu acho mais importante como estratégia é o grupo diversificado. Depois eu trabalho com eles as atividades permanentes que é a rotina, eu construo com eles. No início eles não escrevem, eu escrevo e eles fazem o desenho: eu escrevo roda e a criança vai lá e faz o desenho da roda, eu escrevo lanche, vai alguma criança e faz o desenho. Depois eu vou convidando as próprias crianças para escreverem também. Sempre tem as listas dos nomes das crianças, de coisas que eles gostam, que eu construo junto com eles, como escriba, e aí os desenhos são deles e na medida que eles vão escrevendo também, com a letrelinha deles. Eu trabalho com muitos jogos, com muita parlenda, trava-línguas, formação de palavras. Basicamente meu trabalho gira em torno disso. (PROFESSORA RENATA, 2020).

Evidentemente que, esse trabalho deve sempre levar em consideração o contexto, as singularidades, as necessidades e o universo da criança, além de obviamente, considerar as concepções da criança sobre o sistema de escrita alfabética. A fala de Renata está fundamentada sob a perspectiva do desenvolvimento da oralidade e da narrativa por meio da parlenda, trava-línguas. A professora Camilla menciona os recontos de histórias como estratégia e as “atividades em que as crianças eram protagonistas”. Com o estímulo da oralidade, o trabalho com textos da cultura infantil amplia o vocabulário e desenvolve a criatividade. Ao trabalhar com as histórias infantis com a participação das crianças através do reconto, é possível desenvolver enredo, criação de narrativas e ampliar a percepção de sequencialidade e causalidade, ao aperfeiçoar a capacidade de identificar o princípio, meio e fim das histórias.

Em relação ao desenvolvimento da escrita, ao utilizar os desenhos, a professora tende a aprimorar a coordenação motora fina para o desenvolvimento da escrita em etapas posteriores. Percebemos que, a partir do que foi relatado, a professora Renata respeita o tempo de aprendizagem de suas crianças ao realizar intervenções individualizadas, mostrando que sua metodologia está orientada a partir dos estágios definidos pela teoria psicogenética. Escrever palavras durante as atividades contextualizadas, como as “listas dos nomes das crianças, de coisas que elas gostam”, produções de texto favorecem o desenvolvimento da oralidade e influencia a socialização do saber.

A professora Renata conta como organiza o trabalho individualizado das crianças a partir dos diferentes níveis de escrita em que elas se encontram, relatando as estratégias para garantir o avanço das etapas de compreensão da escrita:

Uma vez por semana eu faço atendimento individual, por exemplo, eu deixo nos grupos, mas eu vou chamando, deixando uma atividade que eu já sei que está garantida, que eles dão conta, mais para fixação. E eu vou chamando aquela criança, que por exemplo, ainda não sabe escrever o nome. Tem o apoio da ficha, eu vou chamando com o material, com a ficha, só que isso demora. O trabalho com um grupo diversificado não termina numa semana só. Então tem que ter um diário de bordo, que eu vou anotando o nome da criança com a atividade que ela já fez para depois ir girando e trocando, porque às vezes a mesma criança faz a mesma atividade. Então isso dá trabalho, é complicado e muitas amigas minhas falam que acham que é perda de tempo, mas eu acho que é um trabalho que vale a pena. Eu sempre tive bons resultados com o grupo diversificado. (PROFESSORA RENATA, 2020).

A linguagem, como frisamos no corpo do texto, é intrínseca à sociedade humana e ao desenvolvimento infantil e “a comunicação interpessoal inicia com o olhar, com os gestos, com os toques acompanhados das sonoridades, que logo se transformam em sons, sentidos e palavras” (BRASIL, 2016, p. 32). O desenvolvimento da linguagem é uma aprendizagem que desdobra-se e delonga-se ao longo dos primeiros anos da infância e a criança precisa interagir com as pessoas e com o mundo que ela observa, escutar as palavras, as músicas, as histórias e participar ativamente de relações dialógicas.

Sabe-se que, na sociedade letrada, é comum advogar que devemos oferecer para as crianças o acesso à leitura e à escrita na escola. No campo da Educação, há diferentes opiniões em relação a esta premissa e “até muito recentemente, assumia-se que a criança só poderia dar início ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em determinada idade e, por conseguinte, em determinado momento de sua educação institucionalizada”. (SOARES, 2009). No Brasil, esse início estava relacionado ao ingresso da criança na etapa do Ensino Fundamental, aos 7 anos de idade.

Quando havia a possibilidade de educação institucionalizada antes disso, ela ocorria no então denominado, significativamente, "jardim-de-infância", uma metáfora que revela o objetivo que essa etapa perseguia: cuidar das crianças para que crescessem e amadurecessem, como em um jardim se cuida das plantas para que cresçam e cheguem à floração... E nesse "jardim" não deveria haver "letras", porque se considerava prematuro dar às crianças acesso à língua escrita antes dos 7 anos. (SOARES, 2009).

Emília Ferreiro, na década de 1980, já tecia críticas a essa determinação adultocêntrica relacionada à idade certa para que a criança tivesse acesso à língua escrita. No contexto em que vivemos, em uma sociedade letrada, novamente ressaltamos que as crianças convivem com a escrita muito antes de chegarem ao Ensino Fundamental e antes mesmo de chegarem à Educação Infantil.

Nessa convivência, elas vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do escrever; seu conhecimento de letras e números; sua diferenciação entre gêneros e portadores de textos - as diferenças entre informações que veem os adultos buscarem em rótulos, as histórias que lhes são lidas em um livro, em uma revista, os bilhetes que as pessoas escrevem ou leem, etc. Além de conceitos e conhecimentos, as crianças também vão construindo, em seu contexto social e familiar, o interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita. (SOARES, 2009).

O acesso inicial à língua escrita, dessa forma, não é apenas aprender a ler e a escrever - “grafar e decodificar palavras” - conforme o significado atribuído à palavra “alfabetização”. Compreender o que lemos e escrevemos, conhecer diversos portadores textuais e fazer uso desses textos, familiarizar-se com o mundo da escrita, reconhecendo seu valor na vida social e individual, “é parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita.” (SOARES, 2009)

Assim, a alfabetização e o letramento carregam em seus conceitos, diversos discursos no campo da Educação e vemos a necessidade do entendimento desses processos para que se construa práticas pedagógicas significativas para todos e todas. O entendimento sobre os processos de alfabetização e letramento é concebido sob diversas óticas teóricas, desta forma, é necessário considerar que na etapa da Educação Infantil, é importante promover o desenvolvimento da criança de forma ampla e ofertar à ela experiências de aprendizagem que possam levá-la a perceber que tudo aquilo que se fala também se escreve. Acrescentamos que essa premissa deve sempre ser seguida de um trabalho pedagógico que, ao oferecer o acesso à leitura e a escrita, sempre ocorra a partir de uma aprendizagem lúdica e plena de sentido para as crianças.

É a partir da interação que a criança adquire experiências de aprendizagem e ao chegar na escola ela traz consigo suas vivências e seus conhecimentos de mundo, fato que influenciará o

processo de ensino e aprendizagem. Interagindo com a leitura e com a escrita, a criança se depara com as letras, as palavras e os textos que irão permitir a ela participar do mundo letrado e para tanto, se essa interação ocorrer de forma lúdica, participativa e significativa, o engajamento com a linguagem escrita culminará em formas de expressão social e de auto-expressão. No fascículo 5 do programa Pró-letramento¹⁰, Leal, Mendonça, Morais e Brainer (2008) discutem sobre as práticas de leitura e escrita na escola, destacando a proposta de alfabetizar letrando.

Por essa razão, tem-se tornado cada vez mais divulgada a proposta de “alfabetizar letrando”: ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o Sistema de Escrita Alfabética, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de “pronto”, possa usar a escrita para ler e escrever, seja em tentativas iniciais, em que elabora e reelabora hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética, seja convencionalmente. (BRASIL, 2008, p. 6).

Para desempenharmos atividades cotidianas simples e complexas, é preciso ler, escrever, interpretar e compreender e é no âmbito escolar que se configura espaço para o desenvolvimento de habilidades para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, transpondo a aquisição do código escrito. Em se tratando de crianças pequenas, o ambiente lúdico propicia a aprendizagem. A professora Paula descreve o brincar pedagógico que faz parte das suas intervenções rotineiras para se chegar ao trabalho com a escrita e com a leitura:

Primeiro, essa aprendizagem tem que passar pelo corpo para depois ir para o papel. Então, como tem crianças que estão entrando na escola pela primeira vez, tem que trabalhar a coordenação motora, porque você tem que trabalhar o uso da tesoura, o uso da cola. Muitas brincadeiras, muita coisa no lúdico mesmo. E o que o papel registra é praticamente o último, porque não adianta eu colocar um lápis na mão de uma criança que não sabe pegar no lápis, numa tesoura. (PROFESSORA PAULA, 2020).

Paula afirma que antes de iniciar o ensino do traçado da escrita, precisa mostrar o que é papel, qual é a sua funcionalidade e utiliza como apoio os jogos, o desenvolvimento da coordenação motora, a música e contação de histórias. Acreditamos que essas intervenções devem ser

¹⁰ O Pró-Letramento foi um programa criado em 2005 e realizado pelo MEC para mobilizar a qualidade da educação, propondo a formação continuada dos professores objetivando potencializar a qualidade da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Pró-letramento contou com o apoio das universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada e com os estados e municípios. Neste programa, apenas os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas puderam participar. O curso foi oferecido aos docentes na modalidade semi-presencial.

incorporadas no dia-a-dia das crianças da Educação Infantil para desenvolver suas capacidades cognitivas, motoras e suas relações interpessoais a partir da inserção social. Por meio da brincadeira a criança aprende conceitos, regras, valores em suas mais variadas formas de conhecimento, visto que o brincar é a forma da criança se posicionar no mundo em que vive. As brincadeiras planejadas para a promoção da alfabetização e do letramento têm propósitos com viés pedagógico, visto que esses processos fazem parte da vida da criança continuamente. Vygotsky (1991) afirma que a brincadeira infantil, mesmo as brincadeiras livres, é permeada de regras que conduzem o comportamento da criança e, portanto, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois inclui a simbolização e a representação, que levarão ao pensamento abstrato. A ludicidade também presente nos jogos permite o avanço nas hipóteses criadas pelas crianças e no raciocínio lógico, pois estimulam a reflexão do sistema de escrita alfabética. Brasil (2008, p. 34) informa que as atividades lúdicas “permitem algo precioso e fundamental para a alfabetização: que o aluno assuma uma atividade metalingüística, isto é, uma atitude de reflexão sobre a língua, sobre suas unidades (palavras, sílabas, sons, letras...)”. Dessa forma, a criança precisa descobrir as especificidades do SEA, tais como:

- Compreender que utilizamos letras já socialmente definidas para escrever;
- Compreender que, embora veiculem significados, as palavras escritas são um registro da seqüência de sons que pronunciamos, ao falá-las;
- Comparar palavras orais e escritas, observando a quantidade de sons e de letras;
- Comparar palavras orais e escritas, observando semelhanças e diferenças na sonoridade e na seqüência gráfica;
- Usar das pistas que já domina para buscar ler e registrar por escrito as palavras. (BRASIL, 2008, p. 34).

Os jogos, estratégia pedagógica mencionada por cinco das seis professoras entrevistadas, elaborados para tal finalidade podem desenvolver diversas habilidades, como a consciência fonológica e as descobertas relacionadas ao som e a grafia, “propiciando avanços tanto na fluência de leitura (ou no uso de pistas iniciais para ler), como na escrita (inclusive, no domínio da ortografia)” (BRASIL, 2008, p.34).

A docente Yara, ao relatar sobre a importância do brincar na Educação Infantil, diz que as brincadeiras são fundamentais nessa etapa e que “o professor tem que brincar, mas a brincadeira tem que ter um objetivo pedagógico” e mesmo nos momentos livres, “o professor tem que observar” pois acabamos “aprendendo muito da criança naquele momento de brincadeira”. A

professora atribui a importância do brincar ao desenvolvimento de “muitas habilidades” e que é necessário que a professora saiba sua intencionalidade com a brincadeira proposta, concluindo ser “difícil ensinar na Educação Infantil sem o brincar”. (PROFESSORA YARA, 2020)

Ao jogar e brincar, as crianças interagem com os pares e com o professor, fazendo descobertas, enriquecendo o vocabulário. A professora Yara (2020) comunga que as brincadeiras devem ser planejadas pelos docentes, corroborando com a ideia de BRASIL (2008, p.35) que, enquanto docentes, podemos “apresentar novas facetas das brincadeiras, que escondem um imenso potencial: o de preciosas oportunidades de se envolver em práticas de letramento diversas, ao mesmo tempo em que se apropriam das convenções e regularidades do nosso sistema de escrita.”

Acreditamos que Yara (2020), ao mencionar sobre a necessidade do professor observar as crianças durante as brincadeiras, entende que a partir dessa visualização é possível identificar os progressos das crianças para propor estratégias que direcionam a aprendizagem. Completamos que as especificidades da infância e da faixa etária devem fazer parte deste planejamento e que os professores e professoras, ao proporem suas práticas, considerem os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar. Assim, ao introduzir os jogos e as brincadeiras nas atividades rotineiras da sala de aula da Educação Infantil, a professora deve focalizar suas estratégias, considerando os conceitos imbricados em suas propostas. Sueli (2020), exemplifica em seu relato:

Eu trabalho muito com crianças de quatro e cinco anos essa questão de rótulos que eles têm mais acesso, daí começam a identificar a palavra com objeto. Eu acho que a alfabetização é parte da vivência deles. Isso é importante para eles terem mais autonomia mesmo com pouca idade, conhecendo as palavrinhas de um rótulo, de um produto que eles gostam, mais nesse sentido. (PROFESSORA SUELI, 2020).

Conforme observamos nos relatos sobre as práticas pedagógicas das professoras das EMEIs da PBH, desenhos, jogos e brincadeiras são atividades comuns na Educação Infantil e representam o início da aprendizagem da língua escrita. Vygotsky atribui às garatujas e aos desenhos, a função de signos, onde a criança começa a descobrir “sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita”. (SOARES, 2009). Essas representações iniciais é que vão conduzir a criança para o aprendizado dos fonemas e grafemas, concebendo assim, a escrita como um sistema de representação.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), conforme relatamos anteriormente, observaram e identificaram níveis nos quais as crianças passam durante o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, que são eles: icônicos (garatujas), pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Quase todos esses níveis supracitados podem ocorrer na Educação Infantil, entre crianças de 4 a 6 anos. Conforme Soares (2009), inúmeras pesquisas realizadas em instituições de Educação Infantil apontam que as crianças nessa faixa etária rapidamente evoluem de nível quando recebem mediações adequadas e lúdicas, escrevendo espontaneamente, observando a escrita do adulto, identificando aos poucos as letras do alfabeto, reconhecendo visualmente algumas palavras utilizadas em seu cotidiano.

Outras atividades também se destacaram nos relatos das professoras e consideradas de natureza lúdica, as parlendas, as cantigas de roda, poemas, também são suportes que estão presentes no cotidiano da Educação Infantil e que também seguem o passo em rumo à alfabetização, pois estas, desenvolverão a consciência metalinguística, ou seja, refletirão sobre a linguagem. “Essa reflexão pode se vincular a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou parte destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos” que fazem parte do universo infantil (MORAIS, 2020, p.41). Ao utilizar a linguagem,

as crianças tendem não só a tratá-la como um meio para interagir com os outros membros da cultura ao seu redor, pedindo ou fornecendo informações, expressando sentimentos ou interesses, mas também pensando sobre a língua, analisando-a, tratando a própria linguagem como objeto de reflexão. (MORAIS, 2020, p. 41).

A aprendizagem da leitura e da escrita está relacionada às variadas habilidades metalinguísticas e à consciência fonológica, definida por Morais (2020, p. 45) como “forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades da linguagem”, é uma delas. A consciência fonológica, os jogos e as brincadeiras que consideram essa afirmativa, quando mediados na Educação Infantil, propiciam o desenvolvimento de capacidades necessárias para a aquisição do sistema de escrita alfabética.

se o sistema alfabético representa os sons da língua, é necessário que a criança torne-se capaz de voltar sua atenção não apenas para o significado do que fala ou ouve, mas também para a cadeia sonora com que se expressa oralmente ou que recebe oralmente de quem com ela fala; que perceba, na frase falada ou ouvida, os sons que delimitam as palavras, em cada palavra, os sons das sílabas que constituem cada palavra, em cada sílaba, os sons e que são feitas. (SOARES, 2009).

A leitura de histórias foi citada por todas as professoras como atividade fundamental para a Educação Infantil. Contar histórias até para as crianças muito pequenas e bebês, as conduz à familiarização do texto escrito. Conhecer o livro como objeto trás para a criança diversos significados: lemos o texto e não a ilustração, as páginas “são folheadas da direita para a esquerda, que os textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, que os livros têm autor, ilustrador, editor, têm capa, lombada.”(SOARES, 2009) Além de enriquecer o vocabulário infantil, ler histórias possibilita às crianças desenvolverem “habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação e de estabelecimento de relações entre fatos. Tais habilidades serão transferidas posteriormente para a leitura independente, quando a criança tornar-se apta a realizá-la.” (SOARES, 2009). Tornar a leitura componente integrante da rotina escolar na Educação Infantil é essencial, e “esse trabalho começa pela escolha de bons títulos” (GALVÃO, 2016, p.31). De acordo com Galvão (2016):

O livro e sua leitura pela professora, ao lado da exploração das ilustrações (que merecem um olhar atento, porque cabe às crianças interpretá-las e relacioná-las ao texto verbal escrito), devem permitir, fundamentalmente, a fruição estética, a imaginação, o brincar com as palavras. Por isso a importância de ler e reler textos já conhecidos. (GALVÃO, 2016, p. 31).

Por intermédio da leitura, as crianças vão se apropriando das peculiaridades da escrita e por essa razão, é necessário ampliar o repertório de leitura “para que as crianças construam a ideia de que ler é também conhecer algo novo” (GALVÃO, 2016, p.31).

Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita. (BAPTISTA, 2010).

Porém, apenas ler uma história não garante a aquisição dessas habilidades. A reflexão sobre a linguagem é fundamental para que possamos ensinar a língua portuguesa nas escolas, não apenas durante o processo de alfabetização, mas também durante todo o percurso do estudante na educação básica. Na Educação Infantil, as histórias fazem parte do cotidiano escolar, pois além de despertar o interesse e a imaginação das crianças, reforça intenções educativas e auxilia no processo de aprendizagem. Soares (2009) propõe algumas estratégias para a leitura de histórias:

Naturalmente, para que a leitura oral de histórias atinja esses objetivos, não basta que a história seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes. (SOARES, 2009).

Os diversos portadores textuais podem ser lidos para as crianças, pois na Educação Infantil, intervenções que englobam os gêneros textuais as possibilitam identificar as especificidades de cada um, bem como suas utilizações nas situações de comunicação e de interação social. Assim, é possível construir um ambiente de aprendizagem que desenvolve o letramento e emerge a criança em práticas reais de leitura e escrita.

Soares (2016) em seu livro “Alfabetização: a questão dos métodos” faz a distinção entre a alfabetização e o letramento, sendo a alfabetização o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e o letramento a ação inicial que alicerça a criança para interagir com a leitura e escrita. Destaca que a aquisição da fala é diferente da escrita, visto que a última precisa ser ensinada de forma sistemática pois o sistema alfabético é construído e reconstruído pela criança por meio de representações e convenções. Assim, conhecer estudos científicos que abordam resultados de pesquisas sobre alfabetização são mais importantes para fundamentar a prática pedagógica de leitura e escrita do que um método para alfabetizar.

No início da década de 2000, a discussão sobre a prática pedagógica de alfabetização enfatiza a intervenção mais efetiva da ação pedagógica na aprendizagem do sistema de escrita pelas crianças. As atividades pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização passam a ser valorizadas, sem se desconsiderar o processo construtivo do aprendiz. Nesse contexto, o fator determinante do ensino e da aprendizagem é o reconhecimento da importância do contato das crianças com a língua escrita, como fonte de suas reflexões sobre esse objeto de aprendizagem, do desenvolvimento de sua capacidade de leitura e produção de textos e, por fim, de sua apropriação da cultura escrita. O *ambiente alfabetizador* passa a ser especificamente considerado como aquele em que a cultura escrita, mediadora de toda prática de alfabetização, precisa ser reconhecida, problematizada, ou mesmo construída pelos participantes do contexto escolar. *Ambiente alfabetizador* pode, então, ser compreendido como a presença (e também a ausência) de livros, de textos digitais, de jornais, de revistas etc. e das práticas sociais e culturais de leitura e de escrita mediadas por esses materiais. (MONTEIRO, 2014).

O relato da professora Renata se aproxima das elaborações da professora Magda Soares e a caracterização de Monteiro (2014) sobre o ambiente alfabetizador ao mencionar sobre a sua concepção do papel da Educação Infantil em relação ao processo de alfabetização:

[o papel da Educação Infantil] é de nutrição. É a criança entrar em contato, conhecer nossa cultura, nosso folclore que é tão rico. Temos tanta parlenda, tanta história, tantas

músicas, então se a criança tem isso, desde pequenininha, ela aprende o ritmo, ela aprende as rimas, diferenciar os sons, palavras que começam igual ao nome... Quando a criança vai fazendo essa associação, lá no final da Educação Infantil para partir para a escrita, a alfabetização sistematizada, acontece de uma forma muito tranquila. (PROFESSORA RENATA, 2020).

A aprendizagem na Educação Infantil deve acontecer de forma “tranquila”, nutrindo a criança com o conhecimento que promulgará o desenvolvimento em cada etapa da escolarização, utilizando recursos diversificados com o apoio da ludicidade. O processo do ensino da linguagem escrita na escola possibilita às crianças criarem e refletirem sobre seu próprio sistema de escrita. Os estudos de Vygotsky e Piaget nos mostraram que a aprendizagem se dá na relação entre a interação do sujeito e da cultura na qual está inserido. Isso significa que os processos cognitivos dão significado ao que é aprendido e favorece as capacidades de utilizar os conhecimentos adquiridos em diversas situações. O espaço escolar e a mediação do professor são de suma importância para que a criança aprenda e apreenda as especificidades do sistema de escrita, evoluindo nas habilidades básicas tais como a lateralidade e percepção. Baptista (2014) nos informa sobre alguns princípios orientadores das práticas educativas:

as práticas educativas devem respeitar as especificidades da primeira infância, tomando como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Em segundo lugar, devem entender a *apropriação da linguagem escrita* como um trabalho contínuo que requer intensa elaboração cognitiva e que se constitui como fonte de interações e de reflexão sobre si e sobre o mundo. Em terceiro lugar, devem promover e intensificar o contato da criança com diferentes gêneros discursivos, em especial com a literatura entendida como arte, superando uma visão instrucional e pragmática da mesma. Finalmente, espera-se que, nas creches e pré-escolas, as funções, os gêneros textuais, os diferentes suportes da escrita e as temáticas envolvidas nos textos disponibilizados sejam também objeto de reflexões acerca dos conteúdos e da estrutura dos textos. Esses princípios asseguram que a língua escrita seja parte constitutiva das interações entre os participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas. (BAPTISTA, 2014).

As atividades relacionadas à alfabetização e letramentos na Educação Infantil, se propostas através do lúdico e se bem planejadas, é um ponto de partida para a ampliação do mundo escrito para a criança. As escolas públicas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte podem ser espaços propícios de aprendizagem da leitura e escrita antes mesmo da inserção da criança no Ensino Fundamental, fato fundamental para a sociedade na qual vivemos.

Durante o primeiro ano do período de pandemia, em 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio do Núcleo de Alfabetização e Letramento/SMED-BH e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FaE/UFMG elaborou um documento contendo propostas de trabalho para crianças entre 4 e 8 anos, relacionados aos conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização e letramento. Esse documento foi citado pela professora Yara,

que nos informou de seu lançamento e que este, é baseado na BNCC e nas Proposições Curriculares, elaborado em colaboração com a UFMG. Segundo a professora, este documento “é para alfabetização e letramento” “com o objetivo de trabalhar com os alunos que estão em casa” as habilidades que são propostas. Yara relata que esse documento dá “seriedade” ao trabalho docente nas EMEIs, por englobar a faixa etária de quatro e cinco anos, visto que “desde a Educação Infantil já tem essa preocupação com a alfabetização”. Yara explica que essa preocupação não significa “o aluno sair lendo” e sim, realizar um trabalho durante essa etapa, para que a criança chegue ao Ensino Fundamental com “muitas habilidades desenvolvidas”, ressaltando que dependendo do trabalho do professor, mesmo que não seja sua intenção principal, “muitos alunos saem da Educação Infantil lendo”.

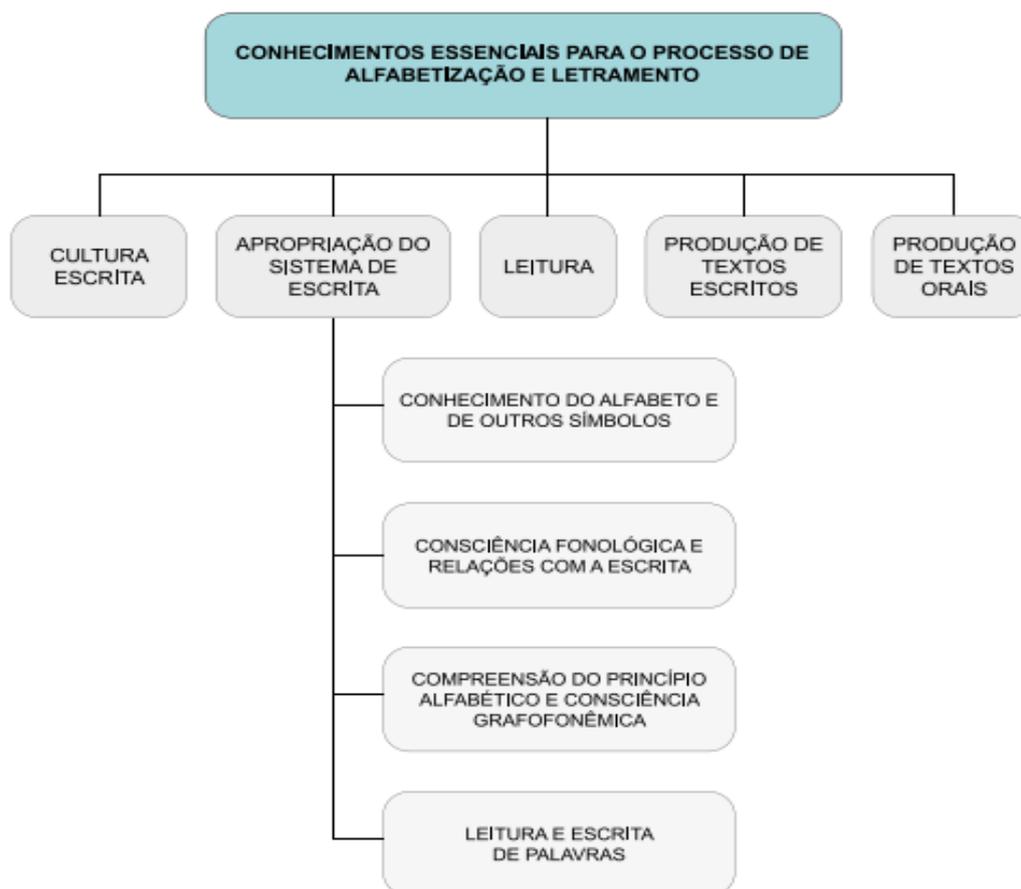
Dessa forma, a elaboração desse documento comprova que a Prefeitura de Belo Horizonte reconhece a importância desses processos para a Educação Infantil. O documento, criado durante a pandemia que ainda assola o mundo no ano de 2021, sem previsão para contenção e término, nos mostra o quão desafiador é criar propostas, principalmente em tempo de pandemia, apresentando o imprescindível para alfabetizar e letrar crianças em um contexto pandêmico, mas com a preocupação em manter o engajamento da leitura, da escrita e da oralidade para as crianças desde a Educação Infantil.

A proposta indica uma expectativa de conhecimentos que são essenciais para a alfabetização e letramento que garantam os direitos das crianças mencionados na BNCC (2018). Com o apoio da equipe do Núcleo de Alfabetização e Letramento do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG, foi organizado um bloco para a Educação Infantil, com a faixa etária de 4 e 5 anos que dialoga com o campo de experiências “fala, escuta, pensamento e imaginação” (BNCC, 2018, p.42-49), com as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação/BH (2012); com os materiais de formação (PNAIC, 2012) e com os documentos nacionais do Ministério da Educação (BNCC, 2018). O documento criado para orientar o professor e a professora, parte da organização de eixos e práticas ao invés de conteúdo, pois considera “que as práticas de oralidade, leitura e escrita ocorrem a partir da compreensão e da produção de textos e em situações significativas para as crianças.” (BELO HORIZONTE, 2020). Dessa forma, os conhecimentos e habilidades destacados neste documento podem contribuir para a alfabetização de crianças, tais como “conhecimento do alfabeto e outros símbolos, análise fonológica e sua relação com a escrita, compreensão do princípio alfabético e análise

grafofonêmica, que podem ser empregados na leitura e escrita de palavras” e possibilita focar no sistema de escrita alfabético. (BELO HORIZONTE, 2020)

Nos quadros que compõem essa proposta, é considerado que muitas aprendizagens de leitura e escrita são iniciadas na etapa da Educação Infantil, evidenciando situações intencionais e significativas, dotadas de contextos que facilitam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O quadro a seguir esquematiza os conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização e letramento, segundo o documento *Conhecimentos Essenciais para o Processo de Alfabetização, Letramento, Alfabetização Matemática e Numeramento: Proposta para o Trabalho com Crianças do Recorte Etário de 4 a 8 Anos*:

Quadro 1 - Conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização e letramento



Fonte: BELO HORIZONTE, 2020

Em contexto de pandemia, em que o distanciamento social se faz necessário, torna-se ainda mais desafiador elaborar propostas metodológicas, considerando os impactos das relações entre

os professores, os alunos e a escola. Assim, este documento oferece subsídios para que os professores e as escolas possam adaptá-lo às necessidades e realidade de cada instituição, bem como delinear intervenções que incluam a participação das crianças no universo escolar com qualidade.

A partir da análise das propostas e intervenções relatadas, buscamos ressaltar a importância de atividades significativas e variadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética ora mencionadas pelas professoras que participaram de nosso estudo. Ao discutirmos as práticas citadas, percebemos que os objetivos de ensino-aprendizagem devem orientar o professor no planejamento de suas propostas e na criação de estratégias específicas que culminem no desenvolvimento das crianças. Salientamos que a escolha dos jogos e brincadeiras que visam a apropriação do sistema de escrita alfabética deve levar em consideração a motivação e o envolvimento das crianças para que assim, possa contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita. Não temos pretensão em dissipar todos os pontos presentes neste diálogo, portanto, optamos por destacar aqueles que se mostraram mais importantes para responder às questões de nossa pesquisa.

A análise de propostas didáticas de leitura e escrita presente em nosso estudo não tem a finalidade de elencar manual de intervenções para a Educação Infantil, mas sim, discutir como essas práticas têm sido elaboradas a partir da difusão de pesquisas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento.

Após essas reflexões sobre as propostas relatadas pelas professoras a partir das percepções que orientam as intervenções pedagógicas na sala de aula da escola pública da rede de Belo Horizonte, buscamos, na próxima seção, discutir sobre as concepções das professoras em relação aos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

4.2 Os posicionamentos das professoras em relação aos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil

Após discutirmos sobre as propostas didáticas mencionadas pelas professoras, faz-se necessário elucidar quais as dimensões das suas concepções adotadas em relação à compreensão que elas

têm acerca dos processos de alfabetização e letramento. Discutiremos neste item as definições teóricas relatadas pelas docentes.

Para a professora Sueli, alfabetizar caminha na linha do letramento. Segundo ela, “para alfabetizar é preciso oferecer condições para a criança da Educação Infantil ter autonomia neste processo”, exemplificando que “quando a criança consegue identificar um rótulo, quando ela começa a relacionar a palavra com o objeto”, vai ganhando “autonomia” e a “alfabetização passa a fazer parte da vivência delas.”

A professora Paula explica que a:

Alfabetização não é só você decodificar. Vai muito mais além disso. É compreender a função social da escrita: o que é uma receita? Como é uma receita? Para quê que serve? Por isso trabalhamos, desde os quatro anos, com gêneros textuais. Porque alfabetização não é só ele saber escrever o nome. O indivíduo tem que ler, entender, compreender o que ele está lendo, saber o que ele está escrevendo, saber redigir um texto, saber diferenciar o que é um convite, o que que é uma receita culinária, para que serve a bula do remédio, o que é uma poesia. Eu acho que essa é minha concepção de alfabetização. (PROFESSORA PAULA, 2020).

E completa:

A alfabetização e o letramento são complementares, não dá para você dissociar uma coisa da outra não. Estão bem ligadas, porque tem o analfabeto e o analfabeto funcional. Ou então, aquele que lê mas não entende o que está lendo, não sabe interpretar um texto, não sabe para que serve, igual eu já falei anteriormente. E a gente vê essa dificuldade até nos níveis mais altos, lá nas séries finais. Tem pessoas que não sabem fazer uma redação, que vão interpretar um texto e não sabem dar aquela resposta completa. (PROFESSORA PAULA, 2020).

Os depoimentos da professora Paula sinalizam que o seu entendimento sobre em que consiste a prática com a leitura e a escrita em sala de aula, relaciona-se a prática do letrar e do alfabetizar, ou seja, a premissa do alfabetizar letrando, que, por sua vez, orienta o seu cotidiano na sala de aula. Tal concepção e prática se aproxima da proposta da educadora Magda Soares, em que a alfabetização e letramento são processos indissociáveis, simultâneos, ou como bem afirma a professora, complementares. A fala da professora Paula situa a leitura de variados gêneros textuais como práticas de letramento que possibilita a aquisição do conhecimento pela criança, respeitando suas vivências sociais e familiares. A docente entende que o papel da Educação Infantil no processo de aquisição da linguagem oral e escrita é incentivar, desde o berçário, com livros, despertando o interesse da criança para a leitura, através da contação de histórias, da

mala literária¹¹, trazendo a família para este processo. A família, de acordo com a percepção da professora, também é responsável pelo processo de letramento: “a criança está comigo durante 4h30; a maior parte do tempo ela está com a família.” Paula informa que é importante para a criança ouvir histórias em casa e que não se pode delegar só para a escola a incumbência em inserir a criança no mundo letrado. Reconhece que, “infelizmente, muitas vezes, parte dos familiares são analfabetos ou não têm tempo ou recursos para ler para a criança”, embora tenha percebido que essa realidade esteja mudando, pois, em contrapartida, encontra famílias interessadas nesse processo, famílias que despertam na criança, o interesse pela leitura e o prazer de ler. O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases comprova que a finalidade da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Yara (2020) relata que ainda percebe um conceito tradicional de alfabetização. Por trabalhar também no Ensino Fundamental como coordenadora, diz perceber a diferença em relação às EMEIs:

Eu percebo que às vezes o professor da EMEI, mesmo o que está chegando agora na rede, tem um conceito diferente daquele que se tinha a um tempo atrás. No Ensino Fundamental, tem professor preso naquilo que aprendeu há 20 anos. E não é porque ele não quer mudar, mas às vezes tem dificuldade em mudar, de começar coisas diferentes. (PROFESSORA YARA, 2020).

A professora reconhece que após o curso de especialização em “Alfabetização e letramento”, aprendeu muito sobre o trabalho com a experimentação, com a consciência fonológica e a percepção da criança em relação a esses processos, visto que o curso foi voltado para a prática. Yara explica que no “Ensino Fundamental tem muito conteúdo que o professor tem que trabalhar” e “como tem aquele tanto de coisa, acaba esquecendo que a criança não deixou de ser criança”. Como solução, a docente diz que “o professor deve ter o cuidado de brincar com essa criança que acabou de sair da Educação Infantil e que vai entrar em uma realidade totalmente diferente”. Como professora na EMEI e coordenadora no Ensino Fundamental, Yara percebe que essa transição acaba, muitas vezes, desmotivando a criança a aprender e que momentos como os da Educação Infantil, permeados por brincadeiras, devem também acontecer no Ensino Fundamental, mesmo tendo tantos “conteúdos para vencer”. A professora Mara Rúbia também menciona sobre a necessidade da professora do Ensino Fundamental “ser

¹¹ A mala literária é um projeto de trabalho adotado pela professora, onde semanalmente, a criança escolhe um livro literário e leva para casa durante o final de semana, para ler com sua família e recontar a história para os colegas quando retornar à escola.

muito Educação Infantil”, pois, “ao chegar na escola, cada um tem sua mesinha, vai ficar escrevendo, é um mundo novo que às vezes amedronta”. A docente também reconhece que a cobrança é diferente, mas que “a professora tem que ter esse pezinho na Educação Infantil” para conseguir fazer a transição das etapas e para que a criança possa gostar de aprender e se envolver nesse aprendizado, como acontece na Educação Infantil.

Percebemos, através dos relatos das professoras, que elas sabem da importância do letramento e da relevância social desse processo e o distingue da alfabetização, considerando a complementaridade de ambos. No capítulo 3 caracterizamos as professoras entrevistadas e informamos que todas as participantes da nossa pesquisa, mesmo sem se conhecerem, optaram por fazer uma pós-graduação em alfabetização e letramento. Esse fato é importante para analisarmos a conceitualização das docentes no que tange os processos de alfabetização e letramento. Após a disseminação de estudos sobre como se dá a aquisição da leitura e da escrita, desde a década de 1980, surge a necessidade de aprofundar a compreensão do que é a alfabetização e o letramento. Acreditamos que a busca das professoras por essa formação deve-se também ao fato do contexto histórico atual requerer a linguagem como objeto de análise que predispõe experiências de aprendizagem e ressignifica a apropriação do código escrito.

A docente Camilla (2020) nos informa que sua concepção sobre alfabetizar não é só o processo de executar a escrita e a leitura. Para ela, a alfabetização está presente “quando conta uma história e tem cuidado de passar o dedo pelas palavras, mostrando a escrita e como passar a página, tudo isso é alfabetizar.” Camilla define a alfabetização como um processo de entender o que é o mundo, explicando que primeiro se entende para depois conseguir registrar. E complementa que a leitura também vai além do “só ler”, pois a criança tem que entender o que ela está lendo.

Os termos alfabetização e letramento possuem suas representações sistêmicas e cada um deles se referem de forma distinta e complementar à prática de leitura e escrita na sala de aula. Sobre essa premissa, a professora Mara Rúbia diz que:

O processo de alfabetização e letramento, apesar de serem conceitos assim diferentes, estão muito interligados. Eu acho que são independentes porque nessa idade a criança não precisa saber ler para ela estar no processo de letramento. O processo de letramento vai além disso. Ele começa ali quando a criança pega aquele livro de borracha, ela põe na boca... E a alfabetização é o processo mesmo de aquisição, de aprender o sistema alfabético, que é o sistema que usamos. Então, esses processos estão muito interligados e sem na verdade depender muito um do outro. (PROFESSORA MARA RÚBIA, 2020).

Corroborando com essa ideia, a professora Renata evidencia as práticas de letramento dentro e fora da escola, mostrando alguns cuidados na condução do processo de alfabetização:

O processo de alfabetização começa, como diz a minha professora da pós, na barriga da mãe. Essa polêmica entre alfabetiza/ não alfabetiza, é o processo e como é feito. A escola é um ambiente letrado, a criança chega na escola, passa pela comunidade, pega um ônibus, vê as contas que a mãe e o pai pegam em casa. Tem esse contato, mesmo que não tenha livros. Então, a criança está nesse mundo de letras. Quando chega na escola, a polêmica é o método. Eu acho que, desde o momento em que a criança está ali no berçário, que a professora tem práticas com ela, no momento de contação de histórias, roda de leitura, até mesmo de música. Quando ela tem contato com a oralidade, com a nossa cultura, eu acho que ali começa a alfabetização. Então eu não tenho problema nenhum com isso. Meu problema, por exemplo, é turma de 5 anos, com aquelas atividades de folha que usa desde quando a professora entrou na escola, em 2010, por exemplo, utiliza a mesma atividade: pinte a letra A do abacate. Isso eu não concordo, eu acho que isso não ajuda ninguém, mas o processo em si, as outras práticas que envolvam a criança, a cultura dela, eu super apoio, não tenho problema nenhum com isso, pelo contrário, incentivo. Eu entendo que não é um processo natural, porque às vezes as pessoas acham que aprender a ler e escrever é natural, que acontece de forma espontânea, eu não acredito nisso. É um processo muito difícil, que realmente passa pela nossa vida, a nossa batalha. E toda criança passa pela escola e vai aprender a ler e escrever em algum momento. Mas temos que ter a concepção de que a escrita e a leitura têm uma função social, que a criança vai precisar daquilo de alguma forma e que ela tem que ter também um entendimento do mundo, uma leitura do mundo. Se você trabalha com essa perspectiva, leva para sala de aula vários suportes e ela participa, isso faz uma diferença gigante. (PROFESSORA RENATA, 2020)

A escola é uma instituição que oportuniza práticas de letramento, propiciando aos estudantes o contato direto com a leitura e a escrita, para que desenvolvam suas capacidades de comunicação, atendendo suas necessidades no âmbito da sociedade. Kleiman (1995) explica que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20.).

A Educação Infantil é permeada de discussões sobre a adequação do trabalho pedagógico relacionado à leitura e escrita com as crianças. Ao buscarmos pesquisas que possuem afinidade com o nosso tema, percebemos que após a Lei nº 12.796 que ajusta a Lei 9.394, a LDB, à Emenda Constitucional que tornou obrigatória a oferta gratuita para crianças a partir de 4 anos

de idade na educação básica¹² e que foi universalizada no ano de 2016, ampliou o repositório acadêmico de estudos que retratam o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Há embates dos que se posicionam contra esse tipo de prática, justificando ser essa, uma antecipação do Ensino Fundamental, que tira da criança o direito de vivenciar de forma plena, sua etapa de desenvolvimento na Educação Infantil, que deve estar relacionado ao brincar e ao cuidar, e aos que se posicionam a favor, que defendem atividades voltadas ao desenvolvimento da alfabetização.

Após os relatos recolhidos, vemos que há menções¹³ de práticas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil de forma lúdica e que leva a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mesmo sem a intenção direta das professoras em alfabetizar as crianças. É válido ressaltar que é necessário fazer um trabalho que considere as especificidades do desenvolvimento infantil. O objetivo de alfabetizar não deve fazer parte da proposta de trabalho, mas deve-se oportunizar a interação das crianças com a língua escrita e fazer dessas experiências, parte do contexto da Educação Infantil.

O letramento também deve se desenvolver nessa etapa, a partir das histórias que fazem parte da cultura infantil, a escrita de bilhetes, a leitura de rótulos e de portadores textuais diversos, ora mencionados pelas professoras, fazendo dessas ações parte do cotidiano da sala de aula, proporcionados às crianças vivenciarem situações de interação social com a escrita.

Assim, é importante refletirmos sobre os resultados em relação aos planos de ação sobre o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil. Devemos considerar quais concepções docentes pautam as intervenções em sala de aula, conforme discutimos nesta seção, visto o papel dos professores e professoras como mediadores na construção do conhecimento. Consideramos também as condições que permeiam o trabalho dessas professoras na rede.

¹² Matéria publicada pelo portal.mec.gov.br, dia 5 de abril de 2013, intitulada “Crianças terão de ir à escola a partir dos 4 anos de idade”.

¹³ Utilizamos a palavra “menções” pois, conforme elucidamos no decorrer do nosso texto, não foi possível realizar a observação em lócus devido a situação pandêmica.

4.3 As condições que permeiam o trabalho docente na rede

A professora da Educação Infantil desempenha um papel muito importante para o desenvolvimento da criança e para a construção da subjetividade desses sujeitos, pois suas intervenções promovem o acesso da criança às multidimensionalidades da cultura, incluindo a cultura escrita. O papel exercido pelas docentes, conforme destacamos no decorrer do texto, é permeado de desafios e dentre eles, está incluído a formação e as condições que perpassam o trabalho docente na PBH.

Há uma concepção acerca da carreira docente que procura ressaltar que os professores se tornam os professores que são porque retraduzem para si, a partir das suas características pessoais, os conhecimentos teóricos, as interações que vivenciam dentro e fora da escola, as observações que fazem de outras práticas docentes antes de se tornarem professores e no próprio contexto onde atuam. De acordo com essa perspectiva, os profissionais criam, a partir de sua experiência, soluções para os problemas que eles próprios definiram como sendo relevantes. Ou seja, os professores constroem saberes, constroem conhecimentos, e não apenas se utilizam dos conhecimentos produzidos nas instâncias de formação docente. A partir dessa concepção, contrapõe-se a ideia do professor como um técnico e concebe-se esse profissional como alguém capaz de participar ativamente da construção da sua profissão. (BRASIL, 2016, p.22 - Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

A condição docente, definida por Teixeira (2007, p. 428) como “a situação na qual um sujeito se torna professor”, é um elemento fundamental para podermos compreender que a formação profissional vai além dos cursos de formação e não se encerra na execução da prática pedagógica. A partir da escuta atenta ao que nos foi relatado pelas professoras que participaram da nossa pesquisa, pudemos perceber que a formação dessas docentes está relacionada à história de vida de cada uma delas. Indagamos sobre a escolha do magistério e como se sentiam atuando na Educação Infantil:

Foi coisa do destino. Quando eu comecei a trabalhar como estagiária no Maria Sales, eu nunca tinha pensado em trabalhar em escola e surgiu a oportunidade na época dos Estagiários do ensino médio e eu falei: eu vou tentar essa oportunidade! Eu fui para essa escola do meu bairro e em uma semana eu já estava apaixonada, eu achava tudo maravilhoso, me contagiou totalmente. Essa escola foi o caminho que abriu os meus olhos. Antes, eu pensava em fazer direito e lá eu tive uma nova perspectiva. Me sinto feliz, realizada e sinceramente, não é que eu não goste do Ensino Fundamental, mas eu acho que se eu tivesse oportunidade, eu trabalharia o dia todo na Educação Infantil. É extremamente gratificante a troca entre as crianças, aprendemos muito como ser humano. Quando eu passei na faculdade, meu objetivo era voltar para a rede municipal, porque eu trabalhei um tempo na escola privada, mas esperando passar no concurso e voltar para a rede. Eu também achava magnífica a ideia de você poder fazer o que fazíamos na escola particular para todas as crianças. A criança podia ter vulnerabilidade com diversas situações que ela vivenciava, um monte de dificuldade, mas na escola, ela era só aquela criança muito importante e era tratada como uma

criança merece. Então eu falei, é isso mesmo que eu quero. (PROFESSORA CAMILLA, 2020).

Podemos inferir, a partir da resposta da professora Camilla, que a formação vai além da aquisição de habilidades e competências e não está relacionada a apenas ao domínio de técnicas, conceitos e teorias, mas está interligada à questão dos valores, da visão de mundo e de educação que a docente insere em sua vida pessoal e profissional ao explicitar seu objetivo em ser professora da rede para oferecer experiências aos seus alunos similares às experiências apreendidas na escola privada. A professora Renata relata que sua escolha pela carreira docente começou quando estava no terceiro ano do Ensino Médio e conseguiu um emprego como menor aprendiz em uma escola de Educação Infantil como auxiliar de classe.

A entrar em contato com esse mundo da escola de educação para crianças pequenas e aquilo ali me chamou atenção. Quando chegou o final do ano em que todo mundo fica naquela “o que vou escolher?”, eu escolhi fazer pedagogia porque eu estava gostando e já estava trabalhando. O principal motivo foi esse. Fiz a inscrição no curso da PUC, passei e vi o que é o que eu sei fazer, o que é o que eu gosto apesar dos desafios. Todo mundo fala que a Educação Infantil é a fase mais importante, que, mas a nossa cultura, a nossa sociedade não chegou nesse nível ainda. Se o professor é desvalorizado, o da Educação Infantil, coitado, é bem mais maltratado. Mas eu já entrei consciente disso, não foi uma novidade. É bom saber que você é valorizado, mas eu não posso ficar esperando isso, então eu vou trabalhando da maneira como eu acho que tem que ser, vou investindo em formação e na maioria das vezes investimos por conta própria. Então se você quer buscar, se você quer saber, se quer melhorar, é você que tem que ir. Eu sempre estou investindo mesmo sem interesse de retorno. (PROFESSORA RENATA, 2020).

A fala da professora Renata sobre sua escolha profissional explicita os desafios de carreira dos professores da Educação Infantil da rede de Belo Horizonte e seu histórico de luta por melhorias de investimentos do cargo. Ao mencionar que na maioria das vezes investe na formação por conta própria, percebemos que a formação continuada é um dos condicionantes da carreira docente. A professora menciona esse condicionante na pergunta inicial que se refere a sua escolha pelo magistério, fato que nos possibilita interpretar que a formação faz parte da motivação pessoal em investir mesmo sem ter um retorno da rede. Teixeira (2007), fala sobre as responsabilidades docentes que justifica a busca pela formação continuada citada pela professora:

[os docentes] estão encarregados de acolher, apresentar e interrogar o mundo junto a estes novos chegantes. Responsabilizando-se pelo trabalho com a cultura, com a memória cultural, devem construir bases para que as novas gerações, apropriando-se do passado, possam reinventar a vida em comum, realizando o novo de que são portadores. (TEIXEIRA, 2007, p.431)

A formação é a base que torna possível educar as gerações futuras. Perguntamos às professoras se a escola em que trabalham promove cursos de formação continuada. Todas elas mencionaram que participam de cursos na escola, porém algumas sinalizaram que a partir da gestão de Alexandre Kalil¹⁴, os recursos para investimento na formação continuada foram parcialmente cortados, ficando delegado a cada instituição encarregar-se de promover os cursos para as professoras. Sueli menciona que nos governos anteriores tinha a formação e quando entrou a gestão do Kalil, “ele cortou muitas verbas”. Anteriormente, “tinha um dia por mês que eles até pagavam para irmos nos cursos, a direção podia contratar pessoas para darem palestras e cursos para gente, mas isso foi cortado”. A professora relata que agora os cursos são oferecidos através da plataforma da prefeitura e que as professoras devem se inscrever, participar de um sorteio para então poder iniciar o curso: “vai depender da sua sorte, se você vai ser contemplada ou não”, e complementa: “ultimamente está muito precário. Já foi melhor”.

A capacitação dos professores de maneira continuada é um investimento que permite atingir objetivos estratégicos para a instituição e a partir desse processo, a escola pode utilizar a formação de forma continuada para desenvolver habilidades e competências que são necessárias para potencializar resultados e atender as demandas que porventura possam surgir. O corte das verbas pela atual gestão da Prefeitura de Belo Horizonte nos mostra que neste momento, a capacitação dos docentes não tem sido uma prioridade.

A Secretaria de Educação Básica - SEB, é responsável por ofertar a formação continuada de seus professores, visto ser um órgão incumbido de formular políticas para a educação básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A SEB se encarrega de articular os sistemas de ensino, planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas didático-pedagógicas, técnicas e financeiras. A finalidade da Secretaria é criar ações para melhorar a qualidade do ensino, valorizando e qualificando os docentes objetivando “garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na educação básica em consonância com o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. (MEC, 2018). Assim, cabe à Secretaria de Educação buscar formadores para

¹⁴ Alexandre Kalil foi eleito prefeito de Belo Horizonte em segundo turno no dia 30 de outubro de 2016, para a gestão de 2017 a 2020. Tomou posse em 1º de janeiro de 2017, anunciando sem emblema “Governar para quem precisa”. Foi reconduzido ao cargo com 63,36% dos votos, no primeiro turno, dia 15 de novembro de 2020. Alexandre Kalil vai dirigir a cidade de Belo Horizonte até 31 de dezembro de 2024.

capacitar os professores e assegurar a atuação desses profissionais com o propósito de promover a educação com qualidade para seus alunos e para a comunidade escolar.

A oferta de formação continuada é uma forma de reconhecimento e valorização da profissão docente. Em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica visando atingir melhorias na formação de professores e alunos, principalmente os oriundos do sistema público de educação. Os objetivos da Rede são:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005).

Com a integração de instituições de ensino superior federais e estaduais, a Rede Nacional de formação de professores elabora materiais para orientar os cursos à distância e semipresenciais e assim, atender o PAR¹⁵ - Plano de Ações Articuladas - dos sistemas de ensino. De acordo com o Ministério da Educação, é oferecido um suporte técnico e também financeiro com a função de coordenar o “desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.” (MEC, 2018). As áreas de formação compreendem a alfabetização e linguagem, educação matemática, educação científica, educação física, artes e ensino de ciências humanas e sociais. A temática da nossa pesquisa faz

¹⁵ O PAR é um recurso para planejar a educação durante 4 anos. Através do PAR, é possível converter as ações do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais em um sistema nacional de educação. (MEC, 2017)

parte das opções de cursos oferecidos, nos mostrando, mais uma vez, a pertinência em debater sobre linguagem e alfabetização com o corpo docente das escolas públicas de educação básica.

A professora Paula nos informou que trabalha na prefeitura de Belo Horizonte no turno da tarde e no turno da manhã, ministra aulas na Educação Infantil no município de Vespasiano, há 25 anos. Paula nos relatou que em Vespasiano tem módulos de formação, divididos da seguinte forma: se o módulo da professora é na quarta-feira, neste dia, durante toda a parte da manhã, ela não entra para sala de aula, mas outro professor de apoio se encarrega da turma, trabalhando matérias específicas. Neste dia de formação em serviço, a professora se reúne com a supervisora, lê textos, produz planos de aula e planejamento da escola. Ela pode também produzir jogos e preparar atividades pedagógicas.

De acordo com Paula, há também o módulo da Secretaria Municipal de Educação, onde a professora se encaminha para um espaço fora da escola para ter a formação. Conta a professora, que no ano de 2019, tiveram duas formações na FASEH, Faculdade de Saúde e Ecologia Humana, em Vespasiano, a partir de um convênio com a instituição e a prefeitura do município. “A grande maioria (dos cursos) é abrangendo a área da linguagem. Fala-se muito de consciência fonológica porque é muito cobrado que se trabalhe a consciência fonológica com as crianças desde os quatro anos.” (PAULA, 2020). Paula também informou que na escola na qual trabalha, em Vespasiano, que se sente pressionada a alfabetizar seus alunos de cinco anos, mas que na EMEI na qual ela trabalha, em Belo Horizonte, não há esse tipo de pressão, conforme relatamos no item 4.1.

Decerto, a professora Paula incorpora em sua prática realizada na PBH, muitos saberes adquiridos nas formações que lhe foram disponibilizadas na outra rede em que atua. Nesse sentido, é interessante reportar às reflexões de Tardif (2002), quando diz que a prática docente é um fazer que mobiliza vários saberes, denominado por ele de saberes pedagógicos. Para este autor, tais saberes são oriundos de diferentes esferas, como o da trajetória pessoal, dos processos de formação vivenciados pela docente e de sua prática em sala de aula. Tais elementos constitutivos dos saberes docentes podem ser aplicados a todas as professoras que participaram dessa pesquisa, evidentemente levando em conta que esses saberes possuem características subjetivas, fruto da história e da trajetória individual, e que eles são permanentemente reestruturados na prática. Por isso, considerações a respeito desse processo de formação que

subjaz o trabalho na rede Municipal onde atuam as docentes, pode contribuir para esclarecer a compreensão e a atuação delas em face desse contexto.

Vemos que a frequência das formações e as estratégias que se utilizam para oferecer cursos aos professores variam de acordo com as possibilidades e disponibilidades de cada município. Em se tratando de Belo Horizonte, quase todas as professoras mencionaram os cortes de verbas desde a atual gestão, quadro que pode estar relacionado às habituais restrições orçamentárias vigentes no âmbito do atual governo federal. Renata explica que a formação na PBH acontece, mas “na medida do que é possível”, pois no ano de 2018, a prefeitura ofertou pós e algumas vagas no mestrado:

A prefeitura fez um apanhado de vagas e quem estava interessado foi atrás. Eu mesma fiz uma pós-graduação e fiquei muito satisfeita. Na EMEI, nem sempre temos recurso financeiro para conseguir contratar uma pessoa. Alguns anos atrás, nós tínhamos reuniões que geralmente eram à noite. Nós fazíamos muitas formações, uma reunião por mês, mas depois perdemos isso e foi ruim termos perdido esta reunião pedagógica. Dentro do horário de trabalho é articulado, às vezes, nós ficamos um dia sem ter pedagógico e no outro dia temos dois, porque nós conseguimos fazer uma formação, conseguimos às vezes, alguém que é da regional, da SMED, eles vão lá e conseguem fazer essa formação para nós. (PROFESSORA RENATA, 2020).

A partir das percepções das professoras no que tange à formação continuada, fica evidente que a Prefeitura de Belo Horizonte vem contendo os gastos para a capacitação de seus profissionais. No período de isolamento da pandemia pelo COVID-19, em que as escolas públicas de Educação Infantil permaneciam fechadas, foi mencionado que as reuniões pedagógicas aconteciam pelo Google Meet. Renata entende que há uma vontade da gestão em tentar “procurar alguém”, isto é, um formador, mas reconhece que muitas vezes é necessário “um valor a ser pago para essa pessoa” e, se porventura, a escola “tivesse condições financeiras”, talvez fosse possível “fazer mais”. Mesmo enfatizando que existe um cuidado das gestoras em relação a propiciar oportunidades de formação para o corpo docente da escola, admite que as ofertas para os cursos deveriam ser ampliadas novamente.

É importante que a formação continuada faça parte do projeto da gestão do município, visto que capacitar os professores é uma forma de reconhecimento e valorização destes profissionais e é uma forma também de assegurar a participação ativa do corpo docente na escola, bem como a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Diante do exposto, quando as professoras da Educação Infantil conhecem as especificidades da infância a partir de formações e discussões sobre a temática da alfabetização e do letramento

nessa etapa do desenvolvimento, elas ampliam a ação do cuidar e educar, considerando os desafios da formação e construindo aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa apresenta uma análise das propostas didáticas planejadas que se relacionam com o ensino inicial da linguagem escrita na Educação Infantil, dando voz às professoras da rede pública municipal de ensino em Belo Horizonte e considerando as especificidades da infância.

Investigamos o posicionamento das professoras entrevistadas em relação às propostas associadas aos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Examinamos os documentos oficiais referentes a esta etapa da educação básica e as diretrizes que conduzem o trabalho com as práticas de leitura e escrita em algumas escolas da rede municipal de Belo Horizonte.

Devido à situação pandêmica pela COVID-19, nos deparamos com a impossibilidade de acesso às escolas públicas de Educação Infantil da PBH, campo inicialmente escolhido para nossa investigação. Assim, nos reinventamos e adequamos nossos objetivos para coletarmos dados por meio da elaboração de entrevistas semiestruturadas. Buscamos, através de contatos conhecidos das pesquisadoras, localizar as professoras que teriam disponibilidade em participar do nosso estudo. Em dez meses de sondagem por participantes, conseguimos entrevistar seis professoras que trabalham em EMEIs de Belo Horizonte. Todas as professoras mostraram-se solícitas em agendar o encontro, que aconteceu por videoconferência, através do Google Meet. As entrevistas foram gravadas com a permissão das educadoras e depois transcritas.

A partir das orientações da análise de conteúdos, fizemos uma organização da nossa investigação. Inicialmente lemos a transcrição das entrevistas, destacamos os dados mais importantes para o nosso estudo e criamos os indicadores do material recolhido. Após isso, exploramos esse material e categorizamos as informações, elaborando um quadro sinóptico, que nos permitiu esquematizar as ideias integradas às falas das professoras. Dessa forma, visualizamos e organizamos o teor dos dados comuns aos nossos objetivos e identificamos três dimensões da prática pedagógica: as propostas didáticas relatadas, os posicionamentos das professoras em relação aos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil e as condições relatadas que permeiam o trabalho docente na rede.

Inicialmente, no primeiro capítulo, fizemos um levantamento sobre os constructos teóricos que embasam nossa pesquisa, discutindo o histórico, pesquisas e reflexões sobre a infância, a criança, a apropriação da língua e os conceitos de alfabetização e letramento. Em seguida, no segundo capítulo, discorremos sobre a Educação Infantil e sobre os documentos que subsidiam esta etapa da educação básica. No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico, descrevendo o caminho percorrido na pesquisa. E, finalmente, o quarto capítulo traz a análise relacionada às propostas didáticas para o ensino inicial da escrita relatadas pelas professoras, o posicionamento delas em relação aos processos de alfabetização e letramento e os condicionantes do trabalho na Educação Infantil na rede municipal de Belo Horizonte.

O levantamento bibliográfico que fizemos nos aponta que alfabetizar e letrar trazem no cerne dessa questão, uma forma de ensinar crianças com autonomia para que elas possam utilizar a escrita e a leitura na sociedade de maneira crítica e reflexiva. Ao discutirmos sobre as dimensões que aparecem no discurso das professoras, relacionamos as ideias contidas em seus dizeres ao que discutimos no referencial teórico.

Observamos que, a partir das percepções das professoras participantes da pesquisa, as EMEIs de Belo Horizonte se configuram em espaços propícios de aprendizagem da leitura e escrita antes mesmo da inserção da criança no Ensino Fundamental, fato imprescindível para a sociedade na qual vivemos.

O professor ou professora, ao planejar suas intervenções, deve considerar a escrita e a sua importância para o acesso às práticas sociais do mundo letrado, bem como considerar as particularidades e especificidades da infância, tanto mencionadas no corpo deste texto. É necessário reconhecer a criança como sujeito ativo, produtora de cultura, que possui direitos, entre eles, o direito à educação. Vemos a necessidade de superar o contexto histórico que caracterizou a Educação Infantil sob a ótica do assistencialismo, reconhecendo sua relevância no processo de formação das crianças enquanto sujeitos dotados de capacidades.

Novas perspectivas sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil continuam emergindo devido às exigências da sociedade pós-moderna, marcada pela tecnologia, pelas múltiplas imagens, grafias e sons. Dessa forma, na instituição de Educação Infantil, devemos considerar o trabalho com as diversas linguagens como forma das crianças se expressarem, seja através da leitura e da produção de imagens, da escrita, da arte, do movimento, da dança, da dramatização. A linguagem escrita e falada, que nos motivou para a produção deste estudo, são

bens culturais de expressão e, nessa perspectiva, consideramos necessário trabalhar a leitura e a escrita desde a etapa da Educação Infantil, tendo em vista o que os documentos legais nos trazem para embasar os conhecimentos para cada etapa de ensino. Nesse ponto de vista, a alfabetização escolar depende não só do texto falado ou escrito, mas depende também do ambiente que trará o sentido para as situações discursivas em que utilizamos a língua no contexto social, como forma de inserir o sujeito na cultura através da linguagem.

Enquanto professora da Educação Infantil na rede privada de ensino, pude assumir, a partir dos estudos realizados, uma nova percepção da minha prática. Oportunizar o desenvolvimento de habilidades necessárias para a faixa etária a partir do aprendizado da leitura e da escrita em sala de aula, de forma significativa para as crianças, deve se fazer presente no contexto público e privado. Decerto, o setor privado possui maiores condições em oferecer o acesso à leitura e à escrita para os seus estudantes, seja na disposição de inúmeras coleções de livros, de espaços físicos, bibliotecas, sala de aula, bem como a diferenciação em relação aos recursos materiais e financeiros disponíveis, ou para a formação dos professores e para a elaboração de materiais didáticos que favorecem o processo de alfabetização e letramento. Considero os percursos da criança durante a trajetória escolar, e os entraves que perpassam a rede, principalmente após o desmantelamento do setor público que vem ocorrendo no Brasil desde 2016, alargando ainda mais as desigualdades sociais do país. Dessa forma, reitero que é preciso lutar por políticas públicas que ofereçam oportunidades educacionais de qualidade para todos.

Essa pesquisa no mestrado contribui no sentido de dar a devida importância para a Educação Infantil e para as professoras e professores que trabalham nessas instituições. Esperamos que pesquisas nesse segmento educacional tão permeado por lutas e tensões, ocorram com mais frequência, para que a sociedade reconheça o papel da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, e que essas, tenham o direito ao ensino assegurado, sendo dever do Estado atender às demandas educacionais.

O cenário brasileiro atual atravessa um período de inquietações pautadas no autoritarismo do governo, ao impor políticas que vão em embate às evidências científicas construídas nas últimas décadas no campo da alfabetização. Deste modo, é preciso refletir sobre a identidade dos processos de alfabetização e letramento através do diálogo entre as pesquisas nacionais e internacionais, dando voz aos professores e gestores, refletindo sobre práticas de ensino da leitura e da escrita.

Apontamos que a alfabetização vai além de aprender a ler e a escrever, a alfabetização está relacionada ao desenvolvimento humano, ao progresso, e ao desenvolvimento do país. Assim, ressaltamos a necessidade em discutir e analisar questões e políticas públicas de alfabetização e letramento e aplicações práticas do ensino destes processos, considerando as dimensões socioeconômicas da atualidade e o direito da criança em ter contato com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Vimos que, entre avanços e retrocessos, o fundo público da educação vem sendo disputado em nossa sociedade, fato que gera consequências na elaboração de políticas educacionais. Consideramos que a alfabetização é um processo complexo e imbricado pela história, pela cultura e pela sociedade. Por essa razão, precisa ser identificado, analisado e até mesmo reestruturado para não se tornar ferramenta neoliberalista, alienante e reducionista.

Concluimos que é fundamental os docentes e as docentes conhecerem as ações e os programas de alfabetização no nosso país e participarem ativamente na elaboração de currículos, para definirmos a escola que queremos nos diferentes contextos e que esteja de acordo com a realidade brasileira. Assim, poderemos ampliar cada vez mais os direitos que todos os cidadãos e cidadãs, brasileiros e brasileiras têm de se apropriar de saberes pautados na perspectiva do diálogo e na interação para construir a aprendizagem da leitura e da escrita para a transformação social.

A formação continuada dos professores e professoras deve fazer parte da trajetória profissional dos docentes, ser ofertada pela escola e pelo município, a partir de uma proposta que dê voz e autonomia ao professorado. A valorização desses profissionais assegura a melhoria da qualidade de ensino por meio de práticas reflexivas ao promover a integração entre a teoria e a prática. Essa valorização perpassa a ação docente que amplia novas perspectivas de trabalho. Frisamos ainda que, não basta apenas ler e escrever, mas saber fazer o uso social da leitura e da escrita de forma crítica e reflexiva, em contextos reais de ações conscientes.

Acredita-se que a importância dessa pesquisa e de tantas outras, no campo da alfabetização e do letramento é indispensável para diminuirmos as desigualdades. Dar voz às professoras da rede pública de ensino nos possibilita compreender a realidade na qual as escolas de Educação Infantil estão inseridas, bem como compreender as questões interligadas às práticas e propostas pedagógicas alfabetizadoras que se tornam transformadoras quando há interação com o mundo real.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. Alda Judith Alves-Mazzotti, Fernando Gewandszajder. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 2 ed.
- ANDRADE, L. B. P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>>. Acesso: 6 set. 2021.
- ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio/ago. 2002.
- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. *Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização - V CONBALf de 18, 19 e 20 de agosto de 2021*. Formato on-line: ABAIf, 2021. Disponível em: <<https://www.abalf.org.br/v-conbalf>>. Acesso: 29 set. 2021.
- BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 out. 2021
- BAPTISTA, M. C. Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina; A. S.; COSTA VAL, Maria das Graças; BREGUNCI, Maria das Graças de C. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 31/7/21
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELO HORIZONTE. Lei nº 8.679, de 11 nov. 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2003.
- BELO HORIZONTE. *Desafios da Formação: proposições curriculares para a educação infantil*: Belo Horizonte: PBH, 2016. Disponível em: https://issuu.com/geel/docs/prop_curr_-_vol_1. Acesso em: 06 jun. 2021.
- BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132, de 18 de Setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de

Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, MG, 18 de setembro de 2018

BELO HORIZONTE. *Conhecimentos essenciais para o processo de alfabetização e letramento*: proposta para o trabalho com crianças do recorte etário de 4 a 8 anos. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2020.

BIAGGIO, A. *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1978. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3098018&pid=S1413-389X200500020000300005&lng=pt>. Acesso: 30 maio 2021

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. *Ler e escrever na Educação Infantil*: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*. Publicado em: <11/04/2019. Edição: 70-A, seção: 1 - Extra, p. 15. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431>. Acesso: 29 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa*, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *IDEB: apresentação*, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil - MEC disponibiliza o acesso à escolha dos livros didáticos do PNLD 2022*. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-disponibiliza-o-acesso-a-escolha-dos-livros-didaticos-do-pnld-2022>>. Acesso: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-letramento - Apresentação*, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. *Orientações Gerais: Objetivos; Diretrizes; Funcionamento*. SEB/MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000490.pdf>>. Acesso: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Caderno de apresentação*. Brasília: MEC/SEB, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Currículo e linguagem na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 7).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNAIC em ação 2017: Documento Orientador*. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos. séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero?. In: CRAIDY, Carmen Maria; Gládis Elise Kaercher (Orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

BYRNE, B; FIELDING-BARNSLEY, R. Consciência fonêmica e conhecimento de letras na aquisição do princípio alfabético pela criança. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 313-321, 1989.

CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 5-126, 1986. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/17425/11161>>. acesso em: 26 jul. 2021.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 336p.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, set. p. 326-345. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CEZARI, E.; CUNHA, R. S. A educação infantil na base nacional comum curricular: conceitos e propostas de um currículo. *Revista observatório*, 2, v. 2 n. 4, 2016. Edição especial. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2582/9043> Acesso em: 03 ago. 2021.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 60 p.

CORSARO, W. *A sociologia da infância*. Califórnia, Pine Forge Press. 1997

MAUSE, L. de. *The history of childhood*. London: Souvenir Press, 1976.

- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1961.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- FLANDRIN, J. *O sexo e o ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FRADE, Isabel Cristina; A. S.; VAL, Maria das Graças Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de C. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. 2014. Disponível em:
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 31/7/21
- FRANCHI, E. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade á escrita*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 7, n. 1, abr. p. 147-160. 2007. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100013&script=sci_abstract
Acesso: 19 jul. 2020.
- GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). *Infância, escola e maternidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 82-100.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15-41.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, mar./abr. São Paulo, 1995, p. 57-63.
- GROSSI, Esther P. Didática da alfabetização. In: GROSSI, Esther P. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, M. I. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-38.

KUHLMANN, J. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

LEAL, Telma Ferraz, MENDONÇA, Márcia, MORAIS, Artur Gomes de; BRAINER, Margareth. O Lúdico na sala de aula: projetos e jogos, Fascículo 5. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos. séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

MENDONÇA, O. C. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *Cultura Acadêmica*, n. 2, 36-57. 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>>. Acesso: 09 out. 2020.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 33-60, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>>. Acesso 30 maio 2021.

MONTEIRO, S. M. Ambiente alfabetizador. In: I. C. A. Frade, M. G. Val, M. G. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador>>. Acesso: 31 jul. 2021.

MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo, ed. UNESP: Brasília, MEC/ Inep, 2000.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo departamento de políticas de Educação Infantil e ensino fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília. Brasília: SEB, 2006.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. N. A. A infância pesquisada. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 465-480. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300009>>. Epub. 15 set. 2010. Acesso em: 27 mio 2021

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. *Revista Entre Ideias*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019.

Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/issue/view/1868>>. Acesso em: 20 out. 2019.

PINTO, M. F. N. DUARTE, A. M. C. VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17 n. 51 set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6tSrXBbnXhRh89ffDjPqw3C/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 07 set. 2021.

PONTE, João Pedro [et al.]. *O processo de experimentação dos novos programas de matemática: um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1991.

QVORTRUP, J. Questões da infância: uma introdução. In: *Childhood matter: social theory, practices and political*, Reino Unido: Avebury, 1994.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas, SP, 1999.

ROCHA, F. M.; MELO, S. D. G. Carreira, remuneração e piso salarial docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100600&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 17 fev. 2021.

ROJO, R. *Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%202012%20Desenvolvimento_Apropriacao.pdf>. Acesso: 26 jul. 2020.

RUSSO, M. F. Alfabetização: um processo de construção. In: *O ambiente alfabetizador*. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.

SILVA, A. MORAIS, A. G. O ensino da escrita alfabética nos critérios de avaliação do PNLD (1998 - 2016): Que conhecimentos e habilidades eram contemplados? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-22, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso: 26 set. 2021.

SILVA, F., BRAGA, D.; VIEIRA, L. Infraestrutura das creches e pré-escolas em Belo Horizonte: condições de oferta e distribuição territorial. *Educação (UFES)*, v. 46, n° 1, e9, 2021, p. 1-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984644442721>>. Acesso em: 06 jun. 2021

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25. jan./abr. 2004.

SOARES, M. Oralidade, alfabetização e letramento. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano VII, n° 20, jul-out. 2009. Disponível em: <<https://falandospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

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

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

STEMMER, M. R. G. S. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: *Educação infantil versus educação escolar: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5-32. (Coleção Educação Contemporânea).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc., Campinas*, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso: 19 set. 2021.

TOMÁS, C. Paradigmas, imagens e concepções da Infância em sociedades mediatizadas. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. *Media & Jornalismo*, n. 11, p. 119-134. 2007. Disponível em: <<http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocidigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/04/n11-07-catarina-tomas.pdf>>. Acesso: 26 jul. 2020.

VYGOTSKY, L. S. (1935). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. et al. (Org.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. 1984. p.89-103.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, K. Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão, um problema mal colocado. *Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Roteiro de perguntas para a entrevista semiestruturada

1 - Caracterização da professora:

Nome:

Como você quer ser chamada na pesquisa?

Telefone:

E-mail:

Idade:

Formação acadêmica:

Graduação:

Pós-graduação:

Tempo de trabalho na educação:

Nome da escola:

Tempo de trabalho na escola:

Tempo de trabalho na Educação Infantil:

Ano escolar que atua na escola:

Possui outro cargo?

2 - Sobre as práticas pedagógicas de alfabetização, letramentos, leitura e escrita na escola de Educação Infantil:

- a) O que a levou para o magistério? Como se sente atuando na Educação Infantil?
- b) O que você sabe e pensa sobre as orientações constantes nos documentos legais da PBH para a Educação Infantil?
- c) E em relação aos que constam na BNCC?
- d) Qual a sua opinião sobre o iniciar o processo de alfabetização na Educação Infantil?
- e) Qual o papel da Educação Infantil nesse processo?

- f) A escola promove cursos de formação continuada? Se sim, quais deles estão relacionados ao desenvolvimento da linguagem escrita?
- g) Você se sente pressionada a alfabetizar seus estudantes?
- h) Como você organiza suas aulas para possibilitar os processos de alfabetização e letramento das crianças? Que materiais você utiliza? Poderia descrever algumas atividades?
- i) Estas atividades têm sido desenvolvidas por professores de forma individualizada ou por meio de ações, formações continuadas e/ou projetos interdisciplinares e coletivos?
- j) Dentre as atividades realizadas na instituição em que você atua, qual delas você acha que os estudantes apresentam maior envolvimento? Por que?
- k) Qual a sua concepção e entendimento sobre os processos de alfabetização e letramentos?
- l) Como dar continuidade a um processo de construção de conhecimento que se iniciou antes da entrada da criança numa instituição educativa?
- m) Você acha que é possível garantir que a criança não perca o interesse que desde cedo demonstra em relação às linguagens, e em especial, a linguagem escrita?
- n) Qual o papel da Educação Infantil nesse processo?
- o) Como você percebe a relação brincar e aprender na Educação Infantil?
- p) Mais alguma coisa que você queira falar e que não foi perguntado?

APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a),

Eu, Débora Barbosa Alves, aluna do curso de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), portador do RG XXXXXXXX, residente a XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, com CEP: XXXXXXXX, sendo meu telefone de contato XXXXXXXXXXXX, vou desenvolver uma pesquisa cujo título *Interlocuções sobre o processo de alfabetizar letrando na Educação Infantil em Escolas Municipais de Belo Horizonte*, cujo objetivo deste estudo é investigar e analisar os planos de propostas pedagógicas para a Educação Infantil na Prefeitura de Belo Horizonte, a partir do relato das professoras da rede, relacionado à linguagem escrita sob a perspectiva do alfabetizar letrando. Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: num primeiro momento, a pesquisa se deterá em analisar os documentos oficiais referentes à Educação Infantil e identificar as diretrizes que norteiam o trabalho com as práticas de leitura e escrita em algumas escolas da rede municipal de Belo Horizonte; identificar práticas pedagógicas que visam proporcionar às crianças a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita; compreender como as propostas pedagógicas refletem as concepções dessas instituições através das práticas que alicerçam o trabalho social do uso da leitura e da escrita nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Em uma segunda etapa da pesquisa, será realizada entrevistas semiestruturadas com 6 professoras que fazem parte do corpo docente da Prefeitura de Belo Horizonte, em escolas de Educação Infantil. A terceira etapa da pesquisa consistirá na transcrição, leitura e categorização do material coletado através das entrevistas semiestruturadas, isto é, a sistematização dos dados.

Gostaria de convidá-la a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; no caso de risco de constrangimento diante de questões que solicitem respostas relacionadas a assuntos delicados para a instituição ou quaisquer outros tipos de questão, você poderá solicitar a interrupção da entrevista ou a retirada de algo que você considere que lhe seja prejudicial. Em relação aos benefícios da pesquisa, essa poderá possibilitar que você colabore com o desenvolvimento de uma pesquisa que no futuro poderá contribuir para a formação de professores e professoras.

Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa. Eu, Débora Barbosa Alves, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade. O Sra. tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que a senhora quiser saber. A senhora também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEMG

Contato: (31) 3916-8747 / (31) 3916-8639 / cep.reitoria@uemg.br
 Rodovia Papa João Paulo II, 4143 – Ed. Minas – 8º Andar – Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
 Bairro Serra Verde – Belo Horizonte – MG – CEP: 31.630-900



Acredito ter sido suficientemente informada a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo título *Interlocuções sobre o processo de alfabetizar letrando na Educação Infantil em Escolas Municipais de Belo Horizonte*.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a pesquisadora Débora Barbosa Alves responsável pela mesma. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo:

Endereço:

RG:

Telefone:

E-mail:

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo:

Endereço:

RG:

Fone:

E-mail: deborab.ales@hotmail.com

Assinatura da voluntária

Cidade, data.

Assinatura da pesquisadora

Cidade, data.

APÊNDICE C: Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, as pesquisadoras Débora Barbosa Alves e Santuza Amorim da Silva, do projeto de pesquisa intitulada *Interlocuções sobre o processo de alfabetizar letrando na Educação Infantil em Escolas Municipais de Belo Horizonte* a realizar gravação de áudio, fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **LIBERO** a utilização destas gravações, fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores do estudo acima especificados. Por ser a expressão da minha vontade, assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2020.

Débora Barbosa Alves

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEMG

Contato: (31) 3916-8747 / (31) 3916-8639 / cep.reitoria@uemg.br
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 – Ed. Minas – 8º Andar – Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro Serra Verde – Belo Horizonte – MG – CEP: 31.630-900