

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DO  
LETRAMENTO**

**MESTRANDA: LEILA REGINA LEIDENS ARCARI  
PROFESSORA ORIENTADORA: ROSANA MARA KOERNER**

**JOINVILLE – SC  
2019**

**LEILA REGINA LEIDENS ARCARI**

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DO  
LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

**JOINVILLE – SC**

**2019**

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

A668t	<p>Arcari, Lella Regina Leldens O trabalho docente na educação infantil sob a perspectiva do letramento/ Lella Regina Leldens Arcari; orientadora Dra. Rosana Mara Koemer. – Joinville: UNIVILLE, 2019.</p> <p>119 p.: il. ; 30 cm</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educação Infantil. 2. Letramento. 3. Alfabetização. 4. Professores de educação infantil. I. Koemer, Rosana Mara (orient.). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 372.21</p>
-------	--

**Termo de Aprovação**

**“O Trabalho Docente na Educação Infantil sob a Perspectiva do Letramento”**

por

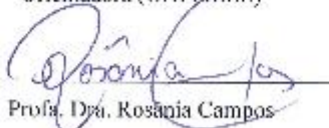
Leila Regina Leicens Arcari

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner

Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Rosânia Campos

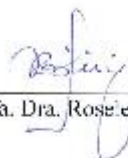
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Banca Examinadora:**

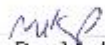


Profª. Dra. Rosana Mara Koerner

Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Roselete Fagundes de Aviz  
(UFSC)



Profª. Dra. Marly Krüger de Pesce  
(UNIVILLE)

Joinville, 06 de dezembro de 2019.

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “O trabalho docente na Educação Infantil sob a Perspectiva do Letramento”, inserida na Linha de Pesquisa: “Trabalho e Formação Docente”, no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, tem como objetivo geral perceber como as concepções de letramento se fazem presentes nos relatos das intervenções das professoras de uma Rede Municipal do Norte de Santa Catarina que atuam nas turmas de Segundo Período. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, que utiliza a Análise de Conteúdo como abordagem para compreender se as concepções de letramento se fazem presentes nas intervenções relatadas pelas professoras. A coleta dos dados ocorreu em duas etapas: no primeiro momento, o envio de questionários respondidos pelo total de 120 participantes, e o segundo momento, entrevista com 6 das professoras participantes, considerando como critério para a escolha as professoras com maior e menor tempo de serviço. As questões investigativas que conduziram a pesquisa foram: Como as professoras reconhecem a criança de Segundo Período? Qual a concepção das professoras a respeito do letramento? Quais as atividades de letramento realizadas em suas práticas? Se existem dificuldades ao realizar as atividades de letramento, como as professoras tentam minimizá-las? Quais as necessidades apontadas pelas professoras em relação à formação continuada abordando o letramento? Para delinear um breve histórico da Educação Infantil, seu surgimento, avanços, conquistas e necessidades, embaso-me em Kramer (2006; 2009; 2013), Paschoal e Machado (2009) e Oliveira *et al* (2014). Para compreender se o trabalho que as professoras realizam é pautado no conceito de letramento, apoio-me em Kleiman (2005; 2009; 2012), Mortatti (2004), Soares (1998; 2004; 2018) e Street (2010; 2014). Para compreender as práticas que as professoras desenvolvem com as crianças utilizando a leitura e a escrita, anco-ro-me nos referenciais de Goulart (2006), Castro e Coelho (2010), Kishimoto (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). A questão que aborda o trabalho e formação é apoiada em Tardif (2002), Nóvoa (2009), Marcelo (2009), Assunção e Oliveira (2009), Oliveira-Formosinho (2008), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Roldão (2017) e Vigotski (1998; 2001). Como considerações desta pesquisa, destaco que as crianças são reconhecidas como sujeitos que produzem cultura e são constituídas por ela. Seus conhecimentos prévios, imaginação e formas de manifestação são considerados pelas professoras ao receberem essas crianças. Embora o conceito de letramento não seja compreendido por todas as professoras, ele parece orientar suas práticas. A formação continuada abordando o letramento e as possibilidades de práticas na Educação Infantil ainda são uma necessidade das professoras que atuam nas turmas de Segundo Período dessa rede Municipal.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação Infantil; letramento.

## ABSTRACT

The current research, entitled “The teaching work in early childhood education from the perspective of literacy”, inserted in the Research Line: “Faculty Formation and Work”, in the Master's-Post-Graduate Program in Education of the University of the Region of Joinville UNIVILLE, has as general goal to realize how the conceptions of literacy have been present in the reports of the interventions of the teachers of a Municipal Network of northern of Santa Catarina who teach at the Second Period (Preschool Kindergarten) classes. This is a qualitative and quantitative research that uses the Content Analysis as an approach to comprehend if the literacy conceptions are present in the interventions reported by the teachers. The data collection took place in two stages: at the first moment, the sending of questionnaires answered by a total of 120 participants, and the second moment an interview with 6 of the attending teachers; considering for the choice, the criteria that contemplate the teachers with higher and shorter length of service. The investigative questions that led the research were: How do teachers recognize a kindergarten child? What is the teachers' conception regarding literacy? What are the literacy activities performed in their practices? Whether there are difficulties in performing literacy activities and how do teachers try to minimize them? What are the needs pointed out by teachers with regard to continuing education addressing literacy? To outline a brief historical of the early childhood education, its emergence, advances, accomplishments and needs, I base on Kramer (2006; 2009; 2013), Paschoal and Machado (2009), and Oliveira et al (2014). To comprehend if the work that teachers perform is based on the concept of literacy, I endorse in Kleiman (2005; 2009; 2012), Mortatti (2004) Soares (1998; 2004; 2018), and Street (2010; 2014). To comprehend the practices that teachers develop with children using reading and writing, I anchor on the referentials of Goulart (2006), Castro and Coelho (2010), Kishimoto (2010), National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, and National Curriculum Referential for Early Childhood Education (1998). The issue that addresses work and education is supported by Tardif (2002), Nóvoa (2009), Marcelo (2009), Asuncion and Oliveira (2009), Oliveira-Formosinho (2008), Kramer, Nunes and Carvalho (2013) Roldão (2017), and Vigotski (1998; 2001). As considerations of this research, I highlight that children are recognized as subjects who produce culture and are also constituted by it, their previous knowledge, imagination and forms of manifestation are considered by teachers when receiving these children. Although the concept of literacy is not comprehended by all teachers, this concept seems to guide their practices. The continuing education addressing literacy and the possibilities of practice in early childhood education are still a necessity of the teachers who act at the Second Period classes in the Municipal Network.

Keywords: Teaching work; child education; literacy.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de serviço na educação .....	44
Gráfico 2: Tempo de serviço na Educação Infantil .....	45

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Combinações utilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES .....	19
Quadro 2: Trabalhos elencados no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES .....	20
Quadro 3: Combinações utilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....	21
Quadro 4: Combinações utilizadas na Scientific Electronic Library Online (SciELO) ..	23
Quadro 5: Artigos elencados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) .....	23
Quadro 6: Denominações que serão adotadas .....	29
Quadro 7: Capítulo 2 .....	31
Quadro 8: Capítulo 3 .....	32
Quadro 9: Áreas de Especialização/Pós-Graduação .....	48



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>26</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CAMINHOS E DESCAMINHOS DIANTE DE UM NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA</b> .....	<b>35</b>
2.1 Quem são essas professoras que atuam na Educação Infantil .....	42
<b>3 LETRAMENTO: A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O LETRAMENTO</b> .....	<b>66</b>
3.1 O trabalho com as crianças na perspectiva do letramento .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>109</b>
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA AS PROFESSORAS .....	116
APÊNDICE B: PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA .....	121

## INTRODUÇÃO

*“A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.”  
(Paulo Freire<sup>1</sup>)*

A busca pelo novo, pelo inacabado, por algo que me lança em um universo vasto de dúvidas e conhecimentos é que me faz pesquisar. Tomada por esse desafio, deixo de lado, por um tempo, minhas alegrias, meus anseios e minhas dúvidas na inserção diária da Educação Infantil para dedicar-me a novas e intensas oportunidades e vivências junto à pesquisa.

A certeza de ingressar no Mestrado surgiu quando, em conversa com duas colegas da rede municipal, já mestras, suscitavam a respeito da elaboração de ‘um novo olhar sobre a educação’. Lembro-me de que uma delas mencionou: “é como tirar uma venda de seus olhos”. Essa fala não saiu mais do meu pensamento e incitou ainda mais minha curiosidade.

Finalmente, ao ingressar no Mestrado, conforme ia me apropriando dos referenciais teóricos propostos, comecei a perceber que a ‘venda’ realmente existia. As práticas e vivências que me davam alguma certeza antes, agora, durante o Mestrado, eram postas em dúvida, e a cada dia me possibilitavam pensar, repensar e refletir em uma busca incansável de respostas que acalmassem minhas inquietações.

Diante de algumas situações já vivenciadas como professora da Educação Infantil na rede Municipal de Joinville, tantas dúvidas e incertezas surgiram. Observando as crianças de cinco anos em minhas práticas diárias, percebia a curiosidade delas em relação à leitura e escrita e cada vez mais tinha a convicção de que elas precisavam vivenciar situações reais e significativas que promovessem o observar, o apreciar, o questionar, o dialogar, o desconfiar e o experimentar para, assim, se apropriarem do mundo letrado. Como preconiza Charlot (2006, p.12): “[...] a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende”.

---

<sup>1</sup> Paulo Freire (1979, p. 16).

Essas vivências atraíram meu olhar e curiosidade para pesquisar sobre o trabalho e as práticas realizadas pelas professoras<sup>2</sup> da Educação Infantil sob a perspectiva do letramento; assim, minha busca junto ao Mestrado foi a de conhecer, através da pesquisa, o relato das intervenções de minhas colegas, professoras da Educação Infantil atuantes nas turmas de Segundo Período<sup>3</sup>.

Questões já vivenciadas e experimentadas diante de um arcabouço teórico tão imenso possibilitam conhecer novos caminhos, delinear um novo trajeto, deixar transparecer o que realmente é significativo e, assim, repensar o nosso fazer para dar a ele um novo sentido. Nessa acepção, Barcelos e Maders (2016, p.14) salientam que:

[...] há que começarmos a olhar para o fluir de nosso viver cotidiano, se queremos, realmente, entender o que nos faz ser o que somos. Pois, o que somos não é o que pensamos, o que dizemos e, muito menos aquilo que dizem que nós somos. O que somos só pode ser entendido e compreendido por meio do conhecimento e do entendimento daquilo que fazemos. É olhando para o nosso fazer, que poderemos chegar ao nosso ser.

Como bolsista CAPES<sup>4</sup>, no segundo semestre, tive a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica de um professor de ensino superior na turma de graduação do 2º Ano de Pedagogia<sup>5</sup>, experiência essa que me entusiasmou ainda mais com o trabalho na educação. O fato de atuar na Educação Infantil não me intimidou diante desse desafio, mas propiciou motivação e estímulo. Pude compartilhar com os universitários minhas vivências, reações, ações e atitudes que muitas vezes exigem de nós, professores, ação hábil e posicionamento diante da gama de situações vivenciadas diariamente.

O referencial teórico constituído durante os semestres do Mestrado me possibilitou fazer relações com os conteúdos abordados durante minha regência de aulas teóricas e práticas. Pude evidenciar e reafirmar a importância de ouvir os universitários, considerar seus conhecimentos prévios e mesclar as teorias às situações práticas para contribuir de forma significativa na aprendizagem.

---

<sup>2</sup> A opção de utilizar o gênero feminino refere-se ao número de mulheres que trabalham na Educação Infantil ser superior ao número de homens que atuam nessa mesma área. O termo no feminino será utilizado no decorrer de toda a pesquisa, já que todas as participantes são mulheres.

<sup>3</sup> As turmas do Segundo Período atendem crianças de 5 (cinco) anos a 5(cinco) anos, 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias.

<sup>4</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

<sup>5</sup> O estágio de docência foi realizado na disciplina Alfabetização e Letramento, com carga horária de 32 (trinta e duas) horas, compreendendo a observação do campo de estágio, observação da prática docente e regência de aulas teóricas e práticas.

A interação dos acadêmicos nas situações propostas durante minha regência também me causou encantamento, já que foi possível evidenciar a importância do diálogo, da participação, da troca de experiências e vivências entre o grupo, elementos indispensáveis para a formação do professor e a consciência da necessidade constante da reflexão sobre a prática docente.

As discussões promovidas com a turma foram profundas e trataram sobre como as crianças vivenciam o processo da escrita, os materiais utilizados (às vezes repletos de mazelas), os métodos de alfabetização, os caminhos percorridos desde os primórdios da alfabetização e as possibilidades da infinidade de recursos que podemos construir para promover uma aprendizagem lúdica e com significados valorosos. São essas discussões que me levam à certeza de que a educação é indubitavelmente o caminho para a transformação, e cabe a cada professor, aos que já atuam e aos que estão chegando agora, contribuir com sua parte.

A regência na turma de Pedagogia ampliou meu conhecimento pessoal e profissional, promoveu ainda mais o meu entusiasmo pela educação e ainda me provoca inquietações da imensa responsabilidade que nos é concedida: a responsabilidade de formar pessoas, orientá-las para um pensamento mais reflexivo, ético e promotor da transformação social. Retomo as palavras de Freire que enfatiza o amor na arte de educar:

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE, 1979, p. 29)

O trabalho constituído na Educação Infantil desdobra-se em um ambiente acolhedor cercado de muito amor e carinho, permeado pelo cuidar e educar. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998, p. 25): “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades”.

Com a obrigatoriedade da inserção das crianças na Educação Infantil a partir de 4 anos<sup>6</sup>, surge a preocupação com as demandas exigidas e, concomitantemente,

---

<sup>6</sup> LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Art. 6º.

a necessidade de possibilitar a essas crianças um espaço acolhedor onde possam desenvolver a interação social, bem como suas capacidades físicas e cognitivas.

Nesse universo lúdico e provocativo, como evidencia o RCNEI (1998, p. 28): “[...] espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos”, alarga-se, desde muito cedo, a possibilidade de despertar na criança a curiosidade e o interesse pelo mundo letrado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) conjecturam práticas pedagógicas que possam garantir às crianças experiências. Dentre estas, elenco duas que evidenciam o desenvolvimento da linguagem e a apropriação desse universo letrado. No referido documento (2010, p. 25), tem-se que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...].

A familiarização diária com atividades envolvendo leitura e escrita aprimoram as interações que as crianças estabelecem com a linguagem e, à medida que a criança vai percebendo suas possibilidades de ouvir, dialogar, observar e questionar, surge também a avidez de registrar seus traços para expressar suas intenções. Para Bertasi e Carvalho (2017, p. 77):

Quando um professor se permite olhar com atenção os traçados, as formas e as cores apresentadas no desenho de uma criança, visualiza vestígios de uma singularidade, cultura e modos de viver. Ao solicitar, também, que ela fale sobre seu desenho, verifica que seu discurso é pautado em interesses individuais que surgem a partir de suas interações sociais mais relevantes.

Diante dessas expectativas que compreendem a Educação Infantil, minha participação nos encontros mensais com o grupo de estudos Letramento no Trabalho e na Formação Docente – LETRAFOR<sup>7</sup> ampliou ainda mais meu olhar para as possibilidades da compreensão sobre o conceito de letramento e de como se dá o letramento na Educação Infantil.

---

<sup>7</sup> Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Nas diversas discussões com minha orientadora Professora Doutora Rosana Mara Koerner, as ideias foram emergindo diante do interesse de conhecer as acepções de letramento desse universo infantil, um olhar que busca, através desta pesquisa, perceber como as concepções de letramento se fazem presentes nos relatos das práticas de professoras que atuam com as crianças das turmas de Segundo Período.

A participação das crianças desde muito cedo em atividades rotineiras com seus familiares as insere neste mundo letrado, onde começam a perceber diversas situações em que o uso da leitura e da escrita se fazem presentes. Para Kleiman (2009, p. 3):

A criança que, no lar, é testemunha dos afazeres sustentados por práticas letradas dos adultos – como anotar recados, fazer contas, ler correspondências – está em processo de letramento, pois está compartilhando, de modo informal, as funções dos textos que circulam nas situações cotidianas de seu grupo social [...].

Kishimoto (2010, p. 27) reforça que: “As primeiras aquisições da linguagem são garantidas pela família. Esse capital cultural e linguístico, quando aproveitado, propicia a continuidade da aprendizagem”. A criança, ao ingressar na Educação Infantil, traz consigo várias experiências de contato com a linguagem no convívio com seus familiares em situações variadas e valorosas. São essas experiências que precisam ser aproveitadas com intensidade pelas professoras que recebem essas crianças na Educação Infantil. Castro e Coelho (2010) reforçam a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças; destacam que, nessa fase, as crianças, a partir de brincadeiras, recebem informações sobre a escrita e manuseiam também todo tipo de material escrito, o que as instiga a desvendar o mundo letrado. A curiosidade das crianças dá possibilidades de adentrarem no mundo da leitura e da escrita quando no espaço da sala manuseiam um livro e contam histórias para os colegas, quando brincam imitando a professora e escrevem à sua maneira e quando representam os pais listando as compras para o mercado.

Baptista (2010, p. 10) incita que “[...] as imagens devem servir para ampliar as experiências estéticas dos leitores e possibilitar novas construções de sentidos”. É fundamental organizar espaços com materiais variados que possibilitem às crianças o contato com a leitura e a escrita. Imagens, figuras variadas, encartes, rótulos e embalagens também instigam as crianças a explorar esses materiais. Goulart (2006)

revela que as crianças que participam costumeiramente com suas famílias de atividades de leitura e de escrita chegam à escola conhecendo várias funções sociais da língua escrita. Envolvidas nessas situações diárias com seus familiares ou mesmo com outros colegas, as crianças vão percebendo que, para certas situações, as pessoas utilizam a escrita e a leitura. Soares (1998) também evidencia que a criança que brinca de escrever, manuseia livros e faz de conta que lê, mesmo não sabendo ler ou escrever, já percebe a função da escrita e está inserida no universo letrado. Os materiais que contemplam a leitura e a escrita devem estar disponíveis ao acesso das crianças, em espaços em que elas mesmas possam fazer a escolha do material que mais lhe interessa e desperta a curiosidade.

Não menos importante é conhecer e delinear o ‘fazer’ dos professores que atuam no Segundo Período, conhecer quem são esses sujeitos e como permeiam suas práticas no universo infantil. Lucas (2010, p. 110) realça que “[...] cabe ao professor ampliar e qualificar aquilo que foi iniciado pelas crianças para garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas e de um dado momento da história”. O professor que atua na Educação Infantil, através de sua mediação, consegue ampliar possibilidades de vivências e experiências com as crianças, a fim de que percebam também suas potencialidades.

Sarmiento (2016, p. 90) sustenta que “[...] o bom exercício de trabalho com crianças exige um bom trabalho com seus pares profissionais, os pais e outros elementos da comunidade”. É um trabalho que requer parcerias, a construção de laços entre família, escola, crianças, professores e comunidade com o intuito de desenvolver as capacidades das crianças em um ambiente de colaboração e participação mútua.

Oliveira-Formosinho (2008) enfatiza a inter-relação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, mostrando que essas funções ampliam o papel desse professor, quando comparado aos professores de outros níveis. Rocha (2012) também corrobora que o papel do professor da Educação Infantil abarca, além das teorias, fatores como cuidado, afeto e dedicação, que não são abrangidos nas formações, mas exigidos para esse perfil. O trabalho na Educação Infantil é mediado pelo cuidar e educar, processos que caminham lado a lado e levam consigo doses de afeto e muito carinho. Cuidar e educar possibilitam à criança reconhecer-se como um sujeito atuante, que precisa cuidar de seu corpo, alimentar-se de forma adequada, respeitar a si mesma e

aos outros, fazer escolhas e interagir nas diversas situações, seja com outras crianças ou com os adultos com quem convive.

Quando o professor reflete sobre seu trabalho, tem a oportunidade de renovar, reinventar suas práticas na troca de experiências com seus colegas. Seguindo esses pressupostos, Oliveira-Formosinho (2008, p. 146) orienta: “[...] há que integrar conhecimento estruturado e conhecimento experiencial para construir um percurso de desenvolvimento profissional”. As trocas de experiências entre os professores constituem suas práticas, mas há que se lembrar que não basta apenas a prática pela prática, e sim retomá-la a partir de embasamento teórico para que seja fundamentada e repensada. Para Machado (2015, p. 13002): “Nos programas de formação continuada, as possibilidades de acompanhamento das ações desenvolvidas pelo professor fazem diferença nesse processo por permitirem discussões sobre o fazer pedagógico”. A formação continuada oportuniza aos professores a possibilidade de rever suas práticas e buscar novas alternativas ancoradas no embasamento teórico para modificar o seu fazer pedagógico.

O olhar para esse fazer pedagógico incita-me a refletir e considerar o conceito de letramento expresso na fala das professoras de Segundo Período, relacionado ao tempo de formação e aos anseios e necessidades de uma formação continuada que realmente possibilite aprimorar as práticas pedagógicas, que elucide, norteie e referencie as possibilidades de inserção das crianças nesse universo letrado e, conseqüentemente, na aquisição da linguagem oral e escrita. Assim, o intuito da pesquisa não se restringe apenas a conhecer as práticas realizadas pelas professoras das turmas de Segundo Período, mas também contribuir repensando na formação continuada dessas professoras.

Vale destacar que a rede Municipal investigada atende crianças nas turmas de Segundo Período em 57 Centros de Educação Infantil e em 31 Escolas. Para a coleta dos dados, foi realizada a aplicação de questionário com perguntas fechadas e abertas, enviadas para todas as professoras atuantes nas turmas de Segundo Período dessa rede Municipal e entrevista semiestruturada com seis dessas professoras que se mostraram dispostos a colaborar com esta pesquisa. Considerando a relevância da temática do letramento para a Educação Infantil, o enfoque metodológico proposto foi a Análise de Conteúdo.

Com a finalidade de contemplar as produções acadêmicas abordando o letramento e o trabalho docente na Educação Infantil em estudos já realizados,



balizando o período de 2014 a 2018, utilizei o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para efetuar a busca, realizei combinações a partir de três descritores, e os resultados encontrados foram teses, dissertações e artigos.

A busca efetuada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi iniciada com os descritores: *trabalho docente*, *letramento* e *Educação Infantil*, sem a adição de filtros, resultando em um total de 4.277 trabalhos. Na etapa seguinte, para os mesmos descritores, utilizei filtros (ano, grande área do conhecimento e áreas de avaliação, concentração e programas), e os resultados obtidos foram 221 trabalhos, dos quais, após análise e leitura do resumo, constatei que apenas 4 eram considerados aproximados com o tema que será aqui abordado, envolvendo o trabalho docente e o letramento na Educação Infantil. Vale salientar que os trabalhos obtidos na pesquisa não contemplam os temas de forma concomitante.

Em análise posterior, fica evidente que dois dos 4 trabalhos, intitulados: *Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (res)significar da prática docente?* e *O professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo*, referem-se à alfabetização. Assim sendo, apenas 2 dos trabalhos têm relação direta com o tema.

A dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul intitulada *Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande – RS*, elaborada por Letícia de Aguiar Bueno no ano de 2015, teve como objetivo conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma da pré-escola, em uma escola municipal de Rio Grande – RS. A pesquisa qualitativa do tipo etnográfica utilizou entrevistas, anotações, caderno de anotações, diários e filmagem para a coleta de dados. Considerou as contribuições de Street (2003; 2006; 2009; 2010) no que diz respeito ao letramento entendido como práticas de leitura e escrita socialmente situadas; Soares (2003) e Castanheira (2014), principalmente no que se refere ao conceito de letramento escolar; Baptista (2010; 2010; 2014), Brandão e Leal (2011) e Brandão e Rosa (2011) sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil.

O outro trabalho é uma tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, elaborada por Rebeca Ramos Campos em 2017, intitulada: *Das necessidades de formação docente à formação continuada de*

*professoras da Educação Infantil*, que teve como objetivo desenvolver um curso de formação contínua orientado por necessidades da formação docente de professoras da Educação Infantil/pré-escola. A pesquisa qualitativa, através do estudo de caso e da pesquisa-ação, ocorreu no Centro Municipal de Educação Infantil localizado na zona leste da cidade de Natal/RN. Para a coleta dos dados, a pesquisadora utilizou questionário, entrevista semiestruturada, observação participante, notas de campo, diários de aula e análise documental. Considerou as contribuições de Lüdke e André (1986), Rodrigues e Esteves (1993), Malglaive (1995), Imbernón (1998), Engel (2000), Yin (2001), Franco (2003), Zabalza (2004), Tripp (2005), Rodrigues (2006), Flick (2009), Bauer e Gaskell (2010), Fazenda (2010), Bardin (2011), Thiollent (2011), Bogdan e Biklen (2013) e André (2014).

Em nova busca, utilizando os descritores *trabalho docente* e *letramento*, o número de trabalhos obtidos foi de 4.273. Ao aplicar filtros (grande área do conhecimento, áreas de concentração, avaliação e programa de educação), a busca resultou em 31 trabalhos, dos quais, uma vez analisados detalhadamente, apenas 2 foram selecionados de acordo com o tema condizente: a dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, elaborada por Isabela Costa Dominici, nomeada: *Educação Infantil e os eventos de letramento em uma turma de 5 anos*, uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, que teve como principal objetivo investigar os sentidos e os significados atribuídos aos eventos de letramentos pelas crianças de uma turma de 5 anos, em uma unidade municipal infantil de Belo Horizonte, utilizando para a coleta de dados observação participante, videogravação e entrevistas com as crianças. A outra dissertação, *A linguagem escrita na Educação Infantil: orientações, concepções e perspectivas*, elaborada por Aline Araujo Caixeta da Silva, do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás, em 2016, teve como objetivo compreender o lugar que a linguagem escrita ocupa na educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A pesquisa, do tipo bibliográfica, utilizou análise documental e questionário.

Ainda pesquisando no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores *letramento* e *Educação Infantil*, encontrei um total de 4.281 resultados. Para esses dados também utilizei filtros (grande área do conhecimento, áreas de concentração, avaliação e nome do programa), e o resultado reduziu para 221 trabalhos, dos quais, sendo analisados de forma precisa, apenas 3 foram selecionados com as áreas de interesse buscadas. Dessas 3 produções, 2 eram

repetidas, ou seja, já haviam sido selecionadas com outros descritores<sup>8</sup>, restando apenas a Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *Seis propostas para este milênio: uma trama entre tempo e letramento*, elaborada em 2014 por Claudia Bechara Fröhlich, que teve como objetivo traçar uma trama entre o tempo e a passagem da oralidade ao letramento, sendo a pesquisa realizada com crianças da pré-escola em um ateliê de criação. Utilizou lentes teóricas da psicanálise Freud-Lacanianiana e os autores Barthes, Calvino, Huizinga e Lévy, distanciando-se das perspectivas propostas pelas minhas bases teóricas.

Ao utilizar os descritores *trabalho docente* e *Educação Infantil*, o resultado obtido foi de 4 trabalhos, dos quais nenhum atendia ao tema proposto, já que se referiam aos temas aleitamento materno, riscos do ambiente educativo, ensino da língua materna e gênero e sexualidade na Educação Infantil. O Quadro 1 evidencia as buscas realizadas com as combinações de descritores no Catálogo CAPES:

Quadro 1: Combinações utilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

<b>Descritores e combinações</b>	<b>Resultados</b>	<b>Condizentes<sup>9</sup></b>	<b>Análise posterior<sup>10</sup></b>
<i>Trabalho docente – letramento – Educação Infantil</i> (sem filtros)	4.277	-	-
<i>Trabalho docente – letramento – Educação Infantil</i> (com filtros)	221	4	2
<i>Trabalho docente – letramento</i> (sem filtros)	4.273	-	
<i>Trabalho docente – letramento</i> (com filtros)	31	2	2
<i>Letramento – Educação Infantil</i> (sem filtros)	4.281	-	
<i>Letramento – Educação Infantil</i> (com filtros)	221	3	0
<i>Trabalho docente – Educação Infantil</i> (sem filtros)	4	0	0
<b>Total</b>	-	9	4

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamentos realizados em julho/2018.

<sup>8</sup> A dissertação *Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo do Rio Grande – RS* e a tese de Doutorado em Educação: *Das necessidades de formação docente à formação continuada de professores da Educação Infantil* já haviam sido selecionadas com outros descritores que utilizei anteriormente.

<sup>9</sup> O levantamento inicial consistiu na leitura do título e resumo para identificar as consonâncias com a minha pesquisa.

<sup>10</sup> Em um segundo momento, a leitura minuciosa dos trabalhos auxiliou na exclusão dos que apresentavam menor relevância.

O Quadro 2 indica os trabalhos condizentes com minha pesquisa, selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Quadro 2: Trabalhos elencados no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>	<b>Aproximações</b>
Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil	CAMPOS, Rebeca Ramos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Doutorado	2017	A formação continuada, abordando as necessidades das professoras da Educação Infantil.
A linguagem escrita na Educação Infantil: orientações, concepções e perspectivas	SILVA, Aline Araújo Caixeta da	Universidade Federal de Goiás	Mestrado	2016	A dimensão da escrita na educação das crianças da Educação Infantil.
Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município de Rio Grande – RS	BUENO, Letícia de Aguiar	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	2015	Conhecer as atividades de leitura e escrita realizadas com as crianças da Educação Infantil.
Educação Infantil e os eventos de letramento em uma turma de 5 anos	DOMINICI, Isabela Costa	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	2014	A percepção das crianças em relação à função da leitura e da escrita, onde, quando e como é utilizada.

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamentos realizados em julho/2018.

As buscas que realizei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) iniciaram com os descritores *Educação Infantil* e *trabalho docente*, que geraram 6 trabalhos, dos quais apenas 1 é condizente com o tema buscado, que é a dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo,

elaborada por Valéria Menassa Zucoloto em 2014, denominada: *Primeiros anos da carreira docente, diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil*. Teve como objetivo compreender a constituição do início da carreira docente de professoras, que têm na Educação Infantil suas primeiras vivências profissionais. A pesquisa foi realizada com professoras atuantes no segundo ano de Educação Infantil, através de entrevistas individuais e coletivas. Apoiou-se no princípio de interação dialógica (BAKHTIN, 2003); na complexidade no início da carreira, dialogando, desse modo, com os conceitos de saberes docentes (TARDIF, 2002); e no desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999).

Nova busca foi realizada utilizando os descritores: *letramento e Educação Infantil*, resultando em 117 trabalhos; ao utilizar filtros (dissertação, tese, 2014-2018, português), o número de trabalhos foi reduzido para 47, dos quais apenas 1 era condizente com o tema e já havia sido listado na plataforma CAPES. Utilizando os descritores *trabalho docente e letramento*, o número encontrado foi de 331 trabalhos. Utilizando filtros (2014-2018, português, dissertação e tese), encontrei 187 trabalhos, dos quais, após consulta ao resumo, percebi que nenhum correspondia ao tema buscado, já que se referiam a áreas específicas como inglês, anos iniciais, ensino fundamental de 9 anos, PNAIC, Pibid e letramento digital. O Quadro 3 ressalta as combinações executadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quadro 3: Combinações utilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

<b>Descritores e combinações</b>	<b>Resultados</b>	<b>Condizentes</b>	<b>Análise posterior</b>
<i>Educação Infantil – trabalho docente (sem filtros)</i>	6	1	1
<i>Letramento – Educação Infantil (sem filtros)</i>	117	-	-
<i>Letramento – Educação Infantil (com filtros)</i>	47	1	0
<i>Trabalho docente – letramento (sem filtros)</i>	331	-	-
<i>Trabalho docente – letramento (com filtros)</i>	187	0	0
<b>Total</b>	-	2	1

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamentos realizados em julho/2018.

As pesquisas que realizei na Scientific Electronic Library Online (SciELO) iniciaram com os descritores: *letramento* e *trabalho docente*, que resultaram em 11 trabalhos, mas nenhum atende os interesses da pesquisa que aqui se apresenta. Utilizei os descritores *trabalho docente* e *Educação Infantil* e os resultados apontaram 34 trabalhos. Com filtros (Brasil, educação e pesquisa, português, 2014 a 2018, ciências humanas, educação e pesquisa educação), o resultado foi de 1 trabalho não relevante ao tema buscado.

Em mais uma busca, ao utilizar os descritores *letramento* e *Educação Infantil*, o resultado obtido foi de 18 trabalhos. Utilizei filtros (Brasil, todos, educação e pesquisa, português, 2014-2018, ciências humanas) e encontrei dois artigos condizentes: *Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches*, Doutorado da PUC–São Paulo, elaborado em 2017 por Gisela Wajskop através de uma pesquisa-ação com um grupo de professoras da Educação Infantil e crianças, e o segundo artigo, da Universidade Federal de Minas Gerais, de 2015, foi elaborado por Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Soares Gouvêa, com o título *O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação Infantil brincadeiras diferentes*. Está baseado em uma pesquisa etnográfica em uma escola pública de Educação Infantil de Belo Horizonte. Utiliza como referencial a abordagem interpretativa da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005) e a perspectiva social do letramento (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007; SOARES, 1999; STREET, 1984).

O trabalho aqui apresentado teve o intuito de levantar dados relacionados com o trabalho docente e o letramento na Educação Infantil, e o que pude perceber, após as buscas realizadas, é que nenhum material encontrado aborda os temas de forma simultânea, sendo necessária a utilização de trabalhos que englobem e que conversem com a Educação Infantil, com o trabalho docente e com o letramento separadamente: uns se referem somente à formação e outros se aprofundam mais no que se refere ao letramento.

O tema trabalho docente relacionado à Educação Infantil é pouco explorado nas pesquisas realizadas no período de 2014 a 2018, o que me instiga ainda mais a pesquisar e explorar esse campo ainda pouco reconhecido, para conhecer e identificar o relato das intervenções das professoras desse nível de ensino tão significativo. No Quadro 4 demonstro de forma detalhada as combinações efetuadas para buscas na Scientific Electronic Library Online:

Quadro 4: Combinações utilizadas na Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Descritores e combinações	Resultados	Condizentes	Análise posterior
<i>Letramento + trabalho docente</i>	11	0	0
<i>Trabalho docente + Educação Infantil</i> (sem filtros)	34	-	-
<i>Trabalho docente + Educação Infantil</i> (sem filtros)	1	0	0
<i>Letramento + Educação Infantil</i> (sem filtros)	18	-	-
<i>Letramento + Educação Infantil</i> (com filtros)	2	2	2
Total	-	2	2

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamentos realizados em julho/2018.

No Quadro 5 elenco de forma detalhada os trabalhos condizentes com minha pesquisa encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 5: Artigos elencados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Título	Autor	Instituição	Nível	Ano	Aproximações
Linguagem oral e brincadeira letrada na creche	WAJSKOP, Gisela	PUC SP	Artigo	2017	A aprendizagem da linguagem oral na Educação Infantil, com a centralidade nas brincadeiras.
O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação Infantil brincadeiras diferentes	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares	Universidade Federal de Minas Gerais	Artigo	2015	A leitura e a escrita na interação com as brincadeiras na Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamentos realizados em julho/2018.

Dessa forma, proponho como objetivo geral da pesquisa perceber como as concepções de letramento se fazem presentes nos relatos das intervenções das professoras da rede Municipal pesquisada, que atuam nas turmas de Segundo Período. A partir desse objetivo, surgiram as decorrentes questões de investigação: Como as professoras reconhecem a criança de Segundo Período? Qual a concepção das professoras a respeito do letramento? Quais as atividades de letramento realizadas em suas práticas? Há dificuldades ao realizar atividades de letramento e como as professoras buscam minimizá-las? Quais as necessidades apontadas pelas professoras em relação à formação continuada abordando o letramento?

Para atender a esse objetivo maior, elegi objetivos específicos que compreendem: a) perceber nas intervenções apontadas pelas professoras se a criança é reconhecida e respeitada; b) identificar no relato das intervenções das professoras qual a sua concepção de letramento; c) relacionar a concepção de letramento definida pelas professoras com o tempo de formação inicial; d) conhecer, através das intervenções relatadas pelas professoras, as atividades de letramento realizadas em suas práticas com as crianças, envolvendo a leitura e a escrita; e) identificar no relato das intervenções das professoras se existem dificuldades durante o encaminhamento das atividades que se referem ao letramento e quais as estratégias utilizadas para minimizá-las; e f) perceber nas narrativas das professoras quais são suas necessidades em relação à formação continuada no que se refere ao letramento.

Com a finalidade de responder aos objetivos propostos, busco analisar e comparar os dados obtidos, relacionando-os com as teorias que embasam o letramento na Educação Infantil, assim como as teorias que abordam e compreendem o trabalho dos professores que atuam nas turmas de Segundo Período. Depois da introdução, esboço os capítulos que serão descritos com a finalidade de provocar o pensar reflexivo abarcando as questões de investigação inicialmente propostas.

Tendo a introdução o propósito de situar e esboçar o percurso de minha pesquisa, pretendo, em seguida, atender as questões propostas inicialmente, partindo da análise dos dados coletados através do questionário e das respostas obtidas por meio das entrevistas, confrontadas com a fundamentação teórica proposta. Sendo assim, minha dissertação será organizada nos seguintes capítulos: o primeiro capítulo aborda o percurso metodológico, traçando o caminho para a obtenção dos dados, a forma de análise e a fundamentação que mais se aproxima para responder as questões de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.



No segundo capítulo abordo a Educação Infantil, suas novas concepções propostas, o olhar das professoras que atuam no Segundo Período para com os sujeitos “crianças”, e procuro desvelar quem é esse sujeito que atua na Educação Infantil, suas concepções, seu trabalho, dúvidas, anseios e buscas por formações continuadas reflexivas que provoquem transformações significativas em suas práticas com as crianças.

No terceiro capítulo abordo conceitos de letramento e como acontece o letramento na Educação Infantil, baseando-me no olhar das intervenções descritas pelas professoras de Segundo Período nas entrevistas e nos questionários respondidos, na busca de conhecer o trabalho realizado com as crianças. Menciono também os referenciais que abordam e enfatizam o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil<sup>11</sup>.

Considerando a relevância da temática do letramento para a Educação Infantil, aliada à formação dos professores, esta pesquisa poderá contribuir para reflexões positivas sobre a necessidade de formação continuada dos professores que atuam nas turmas de Segundo Período, seus conceitos sobre o letramento e as práticas realizadas representadas em suas falas.

O capítulo a seguir traça o percurso metodológico utilizado, detalhando passo a passo o caminho para obtenção dos dados, a forma de análise e a fundamentação que mais se aproxima para responder as questões de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos propostos.

---

<sup>11</sup> As fundamentações teóricas condizentes acompanharão as análises no decorrer do texto.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Na busca por respostas para o objetivo geral traçado nesta pesquisa, meu intuito repercute em perceber como as concepções de letramento se fazem presentes nos relatos das intervenções das professoras que atuam nas turmas de Segundo Período de uma Rede Municipal do Norte de Santa Catarina.

Outros aspectos que abarcam meu olhar se desdobram em objetivos específicos e se referem a questões como: perceber nas intervenções apontadas pelas professoras se a criança é reconhecida e respeitada e qual a sua concepção de letramento e relacionar a concepção de letramento definida pelas professoras com o tempo de formação inicial. Questões como conhecer as atividades envolvendo a leitura e a escrita realizadas e relatadas pelas professoras em suas práticas, as dificuldades encontradas e as alternativas para minimizá-las, bem como as necessidades de formação continuada para ampliar as possibilidades de vivências das crianças com a leitura e a escrita, permeiam minhas indagações neste estudo.

Considerando que “[...] toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 2007, p. 118), minha pesquisa apresenta características de um estudo qualitativo, uma vez que pretende compreender processos vivenciados por um grupo social (professoras das turmas de Segundo Período) e a percepção de certas singularidades na fala dessas professoras. Como abordam Gatti e André (2011, p. 30): “A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. A pesquisa é também quantitativa ao utilizar meios estatísticos para a análise e o tratamento dos dados coletados. Nesse universo, busco conhecer o contexto das professoras e descrever suas vivências, experiências e concepções que atravessam o trabalho docente na Educação Infantil. Encontro apoio em Triviños (2007, p. 128): “[...] a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente”.

Meu primeiro contato junto à Secretaria de Educação Municipal consistiu na apresentação do meu projeto de pesquisa para esclarecer os objetivos almejados. Após avaliação do projeto, recebi o consentimento da Secretaria da Educação, em documento assinado pela Diretora executiva. O próximo passo nesse percurso foi a

postagem do projeto e documentos necessários na Plataforma Brasil, aprovados sob número do parecer 2.772.595. Realizei também a testagem dos questionários com os colegas de nossa turma e, dessa forma, pude fazer as alterações pertinentes em consonância com a minha orientadora Professora Doutora Rosana Mara Koerner.

Nesse período, realizei novamente contatos com a Secretaria de Educação (levando em mãos o ofício) com a finalidade de obter dados como o número de Escolas e CEIs<sup>12</sup> que atendem crianças de Segundo Período e os respectivos nomes das instituições.

Os dados informados pela Secretaria de Educação que recebi no primeiro momento configuravam 57 (cinquenta e sete) CEIs e 75 (setenta e cinco) professoras e 31 (trinta e uma) Escolas e 41 (quarenta e uma) professoras. Percebi, então, que para o envio dos questionários era necessário obter o número de professoras referências<sup>13</sup> por turma e, nesse momento, novamente entrei em contato com a Secretaria de Educação para entregar novo ofício e conversar sobre a possibilidade de obter esses dados. As informações contidas no ofício devolvido pela Secretaria de Educação contemplaram apenas o número de turmas de cada Unidade (Escolas e CEIs) para o envio da pesquisa, não ficando evidente o número de professoras de referências contido nessas turmas.

Em data posterior, quando tive a oportunidade de conversar com a Coordenadora de Educação Infantil, acordei com ela a forma de envio e recebimento dos questionários via malote, momento em que se mostrou pronta a me auxiliar nessa logística. Dessa forma, os dados foram obtidos através de duas etapas. A primeira etapa consistiu no envio de questionário e a segunda etapa, na realização de entrevista com seis participantes.

O questionário foi enviado para todas as professoras de referência que atuam nas turmas de Segundo Período em Centros de Educação Infantil e Escolas dessa Rede Municipal. Como o número de professoras não foi especificado claramente, o número de questionários enviados foi de 295 (duzentos e noventa e cinco), buscando atingir o maior número de professoras possível. Junto aos questionários, realizei também o envio de cartas para as Diretoras de cada unidade e para as professoras, explicando o objetivo da pesquisa, agradecendo a colaboração, mencionando prazo

---

<sup>12</sup> Centros de Educação Infantil.

<sup>13</sup> As turmas de Segundo Período possuem 1 (uma) professora de referência, mais 1 (uma) professora para cobrir a hora atividade e o(a) professor(a) de Educação Física.

e forma de devolução e deixando claro sobre o sigilo das informações prestadas. A devolutiva dos questionários ocorreu dentro do prazo combinado, a maioria até 10/12/2018; e o restante até 17/12/2018, totalizando 120 (cento e vinte) questionários respondidos. Já a entrevista foi realizada com as professoras que se dispuseram a participar, considerando como critério de escolha as 3 (três) que apresentassem maior tempo de serviço e as 3 (três) que apresentassem menor tempo de serviço.

Do grupo de professoras que responderam o questionário, totalizando 120 (cento e vinte), todas do sexo feminino, algumas demonstraram interesse em continuar participando da pesquisa. O intuito foi representado de forma positiva na questão 19 (dezenove) do questionário por 50 (cinquenta) professoras. Considerando as professoras que se manifestaram positivamente a participar da entrevista, foram escolhidas 6 (seis) delas, efetivas da rede. Para essa escolha, utilizei como critério as fases da carreira como propostas por Huberman<sup>14</sup> (1995): 3 (três) se encontram no período de exploração, na entrada na carreira, e 3 (três) se encontram na fase de até 25 (vinte e cinco anos) de atuação, período em que o professor busca a diversificação ou questionamento de suas práticas. Como houve empate, utilizei os critérios de maior tempo na educação, maior tempo na Educação Infantil e maior tempo de formação. Da mesma maneira, os critérios foram utilizados para as professoras que se encontram em início de carreira, sendo considerado o menor tempo na educação, menor tempo na Educação Infantil e tempo de formação.

Na segunda etapa, o contato inicial com as 6 (seis) professoras selecionadas deu-se através de mensagem que enviei via *WhatsApp*, para agendar dia, horário e local para as entrevistas de acordo com as suas possibilidades e disponibilidades, respeitando seu tempo e suas condições, sem lhes gerar nenhum tipo de transtorno. As professoras foram muito receptivas, colaboraram com entusiasmo, tornando a entrevista um momento fluido e de aprendizagem mútua. As entrevistas foram realizadas na primeira quinzena do mês de abril/2019.

A entrevista aproxima o pesquisador do universo pesquisado e possibilita a ele compreender lacunas e entrelinhas pouco esclarecidas através do questionário. É a oportunidade de buscar os dados necessários para responder as questões levantadas

---

<sup>14</sup> Huberman (1995) define as fases da carreira de um professor considerando que nos 3 primeiros anos o professor faz a exploração ou tateamento, dos 4 aos 6 anos acontece a estabilização ou consolidação de seus repertórios, dos 7 aos 25 anos a diversificação ou questionamento, dos 25 aos 35 anos o distanciamento afetivo e conservantismo e dos 35 aos 40 anos o desinvestimento na carreira, que pode ser de forma serena ou amarga.

inicialmente. Boni e Quaresma (2005, p. 72) destacam que “[...] os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às [sic] atitudes, e às opiniões dos sujeitos entrevistados”.

Ao iniciar as entrevistas, retomei os objetivos e fiz questão de lembrar às professoras do meu compromisso de discrição e sigilo referente a todas as informações mencionadas durante a entrevista. Informei sobre a gravação das entrevistas para realizar na pesquisa, em um próximo passo, a transcrição das falas, assim como mencionar nos textos falas pertinentes. Meu intuito maior no momento das entrevistas foi compreender as concepções de letramento das professoras relacionadas às suas práticas de sala nas interações com as crianças.

Em concordância comigo, cada entrevistada realizou a escolha de um nome fictício para transitar entre a pesquisa, tanto na entrevista quanto no questionário. Os nomes escolhidos são mencionados no Quadro 6:

Quadro 6: Denominações que serão adotadas

DENOMINAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	
Professoras participantes da entrevista	Professoras participantes do questionário
Pauline	P1
Luísa	P2
Bianca	P3
Larissa	P4
Cristina	P5
Cissa	P6 (...)

Fonte: Elaboração própria (2019).

Realizei citações diretas, obtidas nas repostas abertas, a fim de contextualizar as informações compartilhadas pelas professoras com a análise de conteúdo. Tomando os pressupostos de Franco (2012, p. 12), “[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Já que minha busca almeja conhecer e compreender esse contexto, esse espaço de onde ecoam culturas, crenças, conceitos e ideologias, a Análise de Conteúdo é o enfoque aqui adotado, visto que, como ressalta Moraes (1999, p. 8), “[...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus

significados num nível que vai além de uma leitura comum”. As respostas para minhas indagações que permeiam as vivências das professoras de Segundo Período, as concepções que elas proferem sobre o letramento relacionadas às interações junto às crianças, me dão a dimensão do quanto é necessário lapidar e desvendar as entrelinhas desse cenário para realmente compreender as práticas que realizam. Os traços de uma cultura construída socialmente e historicamente refletem na forma de expressão, ação, interação, atitudes e comportamentos. Aproprio-me das palavras de Franco (2012, p. 13):

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Nesse fluir de informações, há que se pensar e considerar todo o contexto em conformidade com as professoras, neste momento atrizes principais desta pesquisa e, nesse sentido, fica evidente minha percepção quanto às palavras de Moraes (1999, p. 10): “Os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da pesquisa da qual o pesquisador não pode fugir”.

A partir dos dados que obtive através dos questionários e das entrevistas, seguindo o que sugere Franco (2012, p. 68/9), os passos seguintes implicam:

[...] construir quadros ilustrativos para facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, procedimentos, estes, vistos como indispensáveis e fundamentais para auxiliar a posterior criação de categorias e, conseqüentemente, a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma Análise de Conteúdo.

Os quadros que exponho a seguir (Quadro 7 e Quadro 8) indicam as ideias e percursos delineados para analisar os dados e realizar a escrita, considerando os objetivos propostos no início de minha pesquisa.

Quadro 7: Capítulo 2

<b>Capítulo 2: A Educação Infantil entre caminhos e descaminhos</b>	
Quem são essas professoras que atuam na Educação Infantil	
<b>Perguntas do Questionário</b>	1- Qual é seu tempo de serviço na área da educação? 2- Qual é o seu tempo de serviço na Educação Infantil? 3- Onde você atua? 4- Qual é sua situação funcional? 5- Qual é sua carga horária semanal? 6- Qual é sua maior titulação/formação? 7- Qual é seu curso de graduação? Teve alguma habilitação específica? Qual? 8- Em que ano se formou na graduação?
<b>Aportes Teóricos</b>	BRASIL, 1996; 1998; 2010 KRAMER, 2009 KRAMER, NUNES E CARVALHO, 2013 OLIVEIRA <i>et al</i> , 2014
<b>Objetivo</b>	Perceber nas intervenções apontadas pelas professoras se a criança é reconhecida e respeitada.
<b>Perguntas da Entrevista</b>	2- Como você vê, percebe e descreve a criança de Segundo Período? 3- O que você considera fundamental ao trabalhar com essa criança?
<b>Aportes Teóricos</b>	BRASIL, 1998 KRAMER, 2009 OLIVEIRA <i>et al</i> , 2014 PASCHOAL e MACHADO, 2009 VIGOTSKI, 1998; 2001.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Quadro 8: Capítulo 3

<b>Capítulo 3: Conceitos de letramento e o letramento na Educação Infantil</b>	
<b>Objetivos</b>	Identificar no relato das intervenções das professoras qual é a sua concepção de letramento. Relacionar a concepção de letramento definida pelas professoras com o tempo de formação inicial.
<b>Perguntas do Questionário</b>	9- Você conhece o conceito de letramento? 9.1- Em caso afirmativo, o que você entende por letramento?
<b>Perguntas da Entrevista</b>	4- Quando foi a primeira vez que a professora ouviu falar de letramento? 5- O que a professora entende por trabalhar na perspectiva do letramento na Educação Infantil? 6- As ideias de letramento são novas, possíveis, aplicáveis ou distantes da realidade da Educação Infantil? 7- Você percebeu mudanças no seu entendimento sobre o conceito de letramento no decorrer de suas práticas?
<b>Aportes Teóricos</b>	COELHO e CASTRO, 2010 KLEIMAN, 2005; 2009; 2012 MORTATTI, 2004 STREET, 2010; 2014 SOARES, 1998; 2004; 2018
<b>Formação</b>	
<b>Objetivo</b>	Perceber nas narrativas das professoras quais são suas necessidades em relação à formação continuada no que se refere ao letramento.
<b>Perguntas do Questionário</b>	10- Você participou de alguma formação continuada que abordava a questão do letramento? 11- Se sim, essa formação contribuiu com suas práticas em sala com as crianças? Justifique a resposta.
<b>Aportes Teóricos</b>	ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009 OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008 KISHIMOTO, 2008 MARCELO, 2009 NÓVOA, 2009 ROLDÃO, 2017



<b>O Trabalho com as crianças na perspectiva do letramento</b>	
<b>Objetivos</b>	<p>Conhecer, através das intervenções relatadas pelas professoras, as atividades de letramento realizadas em suas práticas com as crianças envolvendo a leitura e a escrita.</p> <p>Identificar, no relato das professoras, se existem dificuldades durante o encaminhamento das atividades que se referem ao letramento e quais são as estratégias utilizadas para minimizar as dificuldades encontradas.</p>
<b>Perguntas do Questionário</b>	<p>12- Como você trabalha a leitura com as crianças?</p> <p>13- Quais materiais que você prioriza na sala de aula com suas crianças para trabalhar a leitura?</p> <p>15- Você encontra dificuldades ao realizar atividades de leitura com as crianças? Se sim, quais dificuldades e como busca minimizá-las?</p> <p>16- A escrita já é abordada com as crianças?</p> <p>17- Você encontra dificuldades ao realizar essas atividades de escrita? Se sim, quais são as dificuldades encontradas e como busca minimizá-las?</p> <p>18- Destaque uma atividade que você considerou mais significativa em suas práticas com as crianças, abordando a leitura e escrita.</p>
<b>Perguntas da Entrevista</b>	<p>8- Considerando a atividade que você destacou, na questão 18, você percebe que as crianças se apropriaram do letramento? Como?</p>
<b>Aportes Teóricos</b>	<p>BRASIL, 1998; 2010            BRANDÃO E LEAL, 2018            BRANDÃO E ROSA, 2018            CASTRO E COELHO, 2010            KISHIMOTO, 1999; 2010            KLEIMAN, 2019            SOARES, 2018</p>

Fonte: Elaboração própria (2019).

Ao transitar por esse vasto contexto, percebo a necessidade de conhecer o trabalho dessas professoras, como concebem e relacionam o conceito de letramento às intervenções que realizam diariamente, e é percebendo as implicações contidas nesse meio que busco identificar as necessidades no que concerne ao trabalho docente e à formação continuada desse grupo de professoras, apoiada por

referenciais teóricos que abarcam esses conceitos. Fica clara a consideração de Franco (2012, p. 22): “[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. [...] Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais”.

O capítulo a seguir esboça um breve histórico da Educação Infantil, suas concepções e novos olhares propostos para as crianças; menciono também, analisando as respostas das professoras, como concebem e compreendem a criança e o que consideram fundamental ao trabalhar com ela. Utilizo referenciais que abordam e enfatizam esse novo olhar para a criança, ancorada por autores que fundamentam tais teorias.

## **2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CAMINHOS E DESCAMINHOS DIANTE DE UM NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA**

Para compreender o contexto da Educação Infantil, volto no tempo para delinear um breve histórico de sua trajetória, seu surgimento, os avanços, conquistas e necessidades que ainda emergem dessa etapa da escolarização. Utilizando as contribuições teóricas de Kramer (2009; 2013), descrevo as principais políticas públicas fundantes da Educação Infantil, bem como os documentos oficiais que a amparam. Para delinear os aspectos históricos que permearam a Educação Infantil, utilizo as contribuições trazidas por Paschoal e Machado (2009) e Oliveira *et al* (2014), que descrevem com detalhes a Educação Infantil desde seus primórdios, com características meramente assistencialistas, até o momento do grande salto, no qual a criança passou a ser contemplada sob um novo olhar: a criança de direitos, que pode construir sua história envolvida em práticas sociais e mediações significativas que a possibilitem desvendar o mundo.

Com o intuito de trazer à tona os sujeitos desta pesquisa, retrato o perfil das professoras que atuam nas turmas de Segundo Período da rede Municipal aqui investigada, descrevendo, assim, algumas particularidades do grupo de professoras, como tempo de serviço, local de atuação, situação funcional, carga horária semanal e informações referentes à sua formação.

A partir do contexto traçado pelas políticas da Educação Infantil, que reconhecem a criança sob um novo olhar, considerando seus direitos e necessidades, busco evidenciar, através da análise dos dados obtidos na entrevista, como as professoras percebem e descrevem essas crianças de Segundo Período e o que consideram fundamental ao trabalhar com elas.

Ao voltar no tempo, fundamentada por Paschoal e Machado (2009), retomo o formato da educação das crianças que era realizada em casa, em meio à família e tendo a mãe como precursora do processo. Com a transição do Feudalismo para o Capitalismo, século XII<sup>15</sup>, emergiu também a necessidade de mão de obra. Para preencher os turnos exigidos pelas fábricas, logo todos os componentes da família

---

<sup>15</sup> O novo sistema econômico social e político apregoava trabalho assalariado e não mais no molde servil, como no Feudalismo.

passam a ocupar essas vagas, inclusive as mulheres e as crianças, que eram lançadas ao mercado de trabalho em condições precárias e recebendo remunerações inferiores.

Com o surgimento da indústria moderna no século XX, modificou-se também todo o cenário; irrompem os movimentos operários que influenciaram no atendimento às crianças pequenas, e o movimento das próprias mulheres operárias, que também se engajaram na luta, reivindicando direitos e um local para deixar os filhos enquanto trabalham. Paschoal e Machado (2009, p. 80) evidenciam esse momento:

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

As mulheres que cuidavam das crianças enquanto os pais trabalhavam detinham pouca ou nenhuma instrução e, à medida que o número de crianças foi ampliando significativamente, contaram com o auxílio de mulheres da comunidade que, de forma voluntária, elaboravam algumas atividades abordando regras de comportamento e cantos para atender essas crianças. A necessidade primordial das famílias era o trabalho, mesmo que isso custasse às crianças um tratamento inadequado, com maus tratos e até mesmo agressões físicas.

O peso das epidemias provocadas pelo acúmulo de população nas áreas urbanas sem as mínimas condições de saneamento básico e das crianças abandonadas vagando pelas ruas despontou como discurso da elite e como uma forma de atenuar esses desagradados que manchavam o cenário, justificando a implantação de creches. Oliveira *et al* (2014, p. 20) informam que:

[...] creches e parques infantis eram defendidos pelas elites no poder como ambientes promotores de segurança e saúde, sem que fossem analisados os fatores econômicos, políticos e sociais presentes nas condições de vida daquela população.

Paschoal e Machado (2009) retratam em alguns países, como na França em 1769, a *Escola de Tricotar* do pastor Oberlin, onde mulheres da comunidade cuidavam das crianças. Dentre as atividades propostas, observava-se o reconhecimento das letras do alfabeto, a pronúncia das palavras, religião e moral. Na Escócia, em 1816, também era possível perceber o predomínio de objetivos pedagógicos com atividades

que abordavam a natureza, o raciocínio, o canto e a dança. O *Jardim de Infância* de Froebel em 1840, na Alemanha, além de abarcar um olhar sobre a educação e o cuidar, também tinha o intuito de provocar as famílias a um olhar mais atento aos seus filhos: “[...] Froebel tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

No Brasil, antes do surgimento das creches (que traziam traços de um caráter apenas assistencialista), a *Roda dos Excluídos* foi a instituição que perdurou por mais de um século, amparando e abrigando as crianças abandonadas. Isso prova que a educação no Brasil sempre foi arrolada em segundo plano, pois enquanto os países europeus e norte-americanos apontavam como objetivos da Educação Infantil o cunho pedagógico, no Brasil as atribuições à criança e à Educação Infantil carregavam consigo traços de uma visão assistencialista preocupada em amparar as classes menos favorecidas.

Oliveira *et al* (2014) configuram alguns fatos históricos que atravessaram esse contexto. Em 1930 é criado o Ministério de Educação e Cultura (MEC) pelo então presidente Getúlio Vargas. Em 1943, no governo de Getúlio Vargas, alguns benefícios foram concedidos em decorrência da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), como a amamentação durante a jornada de trabalho, creches e parques infantis que atendiam as crianças em tempo integral, sem a preocupação com seu desenvolvimento. Em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (4.024/61), as escolas maternas e os jardins de infância passaram a integrar o sistema de ensino, mas o olhar para a questão pedagógica ainda passava despercebido. No período da ditadura militar (1964-1985), creches e pré-escolas ainda enfatizavam a ideia de assistencialismo apoiando entidades filantrópicas; a organização de berçários, com a mudança da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT/1967), passou a ser responsabilidade das empresas. Fica evidente que o atendimento ofertado compreendia características escolarizadas sem considerar a criança, suas necessidades e especificidades.

Para compreender o surgimento das políticas públicas e principais documentos oficiais norteadores da Educação Infantil, busco apoio no percurso histórico descrito por Kramer (2009). Em 1980, com a redemocratização em curso, emergem debates sobre temas relacionados à Educação Infantil, como os direitos das crianças, as próprias políticas de educação e a formação de professores. Para assegurar o

cumprimento dessas proposições, é dado destaque à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para Kramer (2009), a constituição de 1988 também figura como marco fundamental, já que assegura à criança o direito à Educação Infantil em creches e pré-escolas, passando ao estado a competência de garantir essas vagas. As conquistas foram renovadas e reafirmadas pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*<sup>16</sup> e pelas *Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*<sup>17</sup>.

Kramer (2009) reforça em seu discurso que uma parcela significativa de produções acadêmicas e movimentos sociais realizados contribuíram para algumas conquistas a favor da Educação Infantil. Em 1993, o MEC esboçou a *Política Nacional de Educação Infantil* (MEC/SEF/COEDI, 1993), ressaltando diretrizes e propostas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento da criança, sua identidade, suas interações, o brincar e o respeito à diversidade de expressões culturais. Essas propostas foram renovadas em 1995 pelo documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MEC/SEF/COEDI, 1995), que primava por garantir atendimento de qualidade às crianças, organização e funcionamento, considerando diretrizes, normas políticas, programas e sistemas de financiamento.

Em 1998 ocorre a publicação do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, contendo 3 Volumes, que explicitavam recomendações para as práticas pedagógicas. Já em 1999, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*<sup>18</sup>, documento com caráter mandatário que previa o cumprimento dos direitos das crianças, reforçando a importância da qualidade da Educação Infantil.

Em 2006, com a publicação do documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos de crianças de zero a seis anos à educação*, o MEC tencionou orientar os municípios a investirem na Educação Infantil, e para que os investimentos fossem realizados no que concerne a espaços, construções, adaptações e reformas, o MEC publicou, no mesmo ano (em 2006), os *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Além das implementações retratadas, o MEC

---

<sup>16</sup> Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

<sup>17</sup> Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996.

<sup>18</sup> Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 (Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999, Seção 1, p. 18).

implantou, em 2007, o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)*, através de Lei e com vigência prevista até 2020, a fim de destinar recursos à educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial). O mesmo fundo já havia sido implantado em 1997 (Fundef), permanecendo até 2006, mas atendia especificamente o ensino fundamental (de primeira a oitava série).

Em 2013 foi implantada a Lei<sup>19</sup> que tornou obrigatório o acesso à Educação Infantil a partir dos quatro anos, e com ela surge também a necessidade de alocar essas crianças, já que algumas ainda se encontravam privadas desse acesso. Como evidenciam Oliveira *et al* (2014, p. 27): “Mais ações necessárias devem ser efetivadas no âmbito das políticas sociais para garantir o acesso a uma instituição de Educação Infantil”. Isso não significa somente o acesso às vagas para os grupos mais favorecidos, mas requer também suplantar “[...] fragmentações historicamente constituídas aos diferentes grupos sociais” (Id. *Ib.*, p. 27). É o ponto de partida para uma inserção igualitária, destituindo as mazelas “[...] como a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas, negras e indígenas, ricas e pobres, moradoras de meios urbano e rural e das diferentes regiões” (Id. *Ib.*, p. 27).

Em 2017, a LDB 9.394/96 sofre alterações retratadas nos Artigos 35-A e 36<sup>20</sup>, através da Lei 13.415/2017, que traz à tona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que passa a ser norteador das aprendizagens, definindo o conjunto de competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos durante a Educação Básica, iniciando pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil, que aqui é foco, vislumbrada na BNCC, preconiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento baseados em campos de experiências na busca de melhor qualidade ao compartilhar os conhecimentos. São novos caminhos a serem descobertos e organizados pelas instituições para serem implementados até 2020.

---

<sup>19</sup> Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Art. 6º.

<sup>20</sup> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Art.36§1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Ao analisar os entraves e caminhos percorridos pela Educação Infantil, muitas conquistas foram alcançadas, e os documentos e leis que regem a criança e a Educação Infantil são inúmeros; porém, na prática, a ação para se fazer cumprir essas leis de forma efetiva ainda se encontra intrincada apenas nos discursos. É notório que, a partir de 1990, as lutas e conquistas no campo da Educação Infantil refletem em ganhos para o reconhecimento e qualificação do profissional que atua com crianças e em uma ressignificação, um novo olhar para essa criança, que passa a ser percebida como asseguram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ao passo que esse novo olhar se volta para o sujeito criança, novas pesquisas avançam para desvendar os mistérios que assolam o universo da Educação Infantil. Em contrapartida, as buscas por respostas que amenizem as dúvidas e inquietações configuram-se em campos de disputas, onde o poder ainda brada sem olhar aquém. Esses respingos são apontados por Kramer (2009, p. 14):

Muitas das construções teóricas são permeadas ainda por questões pertinentes à distribuição de poder. A infância (e a juventude) tem sido alvo de disputas políticas no interior de diversas associações científicas: o debate envolve não apenas dimensões epistemológicas e metodológicas, mas entram também na pauta dimensões ideológicas e econômicas [...].

Moss (2008), retratando os percalços do mundo anglo-americano, desassossega-me quando se refere às várias maneiras de conceituar ou construir a primeira infância. Para o autor, essas construções propagam o discurso dominante que busca o ideal de criança a ser moldada e formatada para atender à lógica de mercado. Esse discurso dominante “[...] é uma maneira comum e influenciável de pensar, falar e praticar” (Id. *Ib.*, p. 239).

Ao questionar sobre o que são as crianças, o autor mais uma vez me provoca a refletir se as políticas públicas para a Educação Infantil consideram essa criança como sujeitos de direitos ou apregoam as elaborações dos discursos dominantes e suas várias facetas. O autor enfatiza:



[...] criança como reprodutora de cultura e conhecimento; a criança inocente nos anos dourados da sua vida; a criança como natureza ou a criança científica, o “desenvolvimento infantil” biologicamente determinado por estágios universais; e a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto. (Id. Ib., p. 239)

Para Moss (2008), todas essas elaborações vão refletindo imagens das crianças que o adulto prospecta e aguarda para se beneficiar dos pequenos, e quando eles forem completados com o conhecimento e as identidades necessárias, estarão prontos para socorrer a sociedade, encaixados em um ideal social.

A Educação Infantil, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), corresponde à:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A Educação Infantil compreende não somente o acesso, mas também a qualidade no trabalho oferecido às crianças. Há que se pensar nos espaços, na alimentação adequada, nos materiais necessários, nas práticas pedagógicas que possibilitem à criança o agir e interagir com outras crianças e com adultos, e principalmente na formação, inicial e continuada das professoras, mediadoras desse processo essencial para o desenvolvimento das crianças.

Como reitera Kramer (2006), é fundamental que a Educação Infantil afirme a igualdade, reconheça a criança como cidadão de direitos que emerge de diversas e variadas classes e precisa ser reconhecido. O campo pedagógico na Educação Infantil também é mencionado pela autora (Ib., 2006) como um espaço permeado pelas dimensões éticas e estéticas que, com uma natureza interdisciplinar, possibilita experiências múltiplas para as crianças.

Pensar a Educação Infantil é rejeitar esse olhar de guarda ou tutela baseado em uma educação compensatória, abrindo caminhos e novos horizontes para um olhar que reconheça a criança como um sujeito de direitos, um sujeito que carrega consigo cultura e história e que também quer dar continuidade na construção de sua história, agindo, interagindo e transformando. Pensar a Educação Infantil é não perder de vista a centralidade do brincar, é promover práticas e experiências que possibilitem à criança desenvolver a imaginação, a fruição, a criatividade, a afetividade, a

sensibilidade, o reconhecimento de si e do outro, bem como sua capacidade de ação e transformação de nossa realidade.

A Diretriz Municipal de Educação desse Município do Norte de Santa Catarina (2019, p. 21) destaca que: “Emerge a concepção de criança criadora, ativa, que constrói conhecimentos, que é capaz de estabelecer múltiplas relações com o mundo à sua volta”. É com o olhar para essa criança, capaz de criar, imaginar e vislumbrar os horizontes sob novos sentidos e significados, que o mundo ganha possibilidades de transformação.

## 2.1 Quem são essas professoras que atuam na Educação Infantil

É imprescindível conhecer esse profissional que atua com as crianças da Educação Infantil, seus anseios, necessidades, inquietações e angústias. É preciso reconhecer também a importância de seu trabalho que entrelaça e alia doses do cuidar e do educar ao possibilitar vivências no dia a dia da Educação Infantil. Para Oliveira *et al* (2014, p. 47):

O professor também precisa ter um olhar que coloque em destaque as relações entre dois aspectos da ação educativa com crianças: educar e cuidar. Entende-se que as atividades de cuidado não se distinguem das atividades pedagógicas, posto que ambas são aspectos da mesma experiência, do ponto de vista da criança.

Cuidar e educar são indissociáveis na Educação Infantil; encontram-se imbricados nessa relação entre professor e criança, como evidencia o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Vol.1 (BRASIL,1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Oliveira-Formosinho (2008) também se refere ao cuidar e educar na Educação Infantil, apontando a interligação entre esses dois momentos fundamentais para o

desenvolvimento da criança, mas não deixa de mencionar a expansão das responsabilidades atribuídas ao professor que atua na Educação Infantil:

Há, assim, na educação de infância uma interligação profunda entre educação e “cuidados”, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com os professores de outros níveis educativos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 137)

Tendo como referência as considerações de Kramer (2009), é possível compreender que a função docente exercida na Educação Infantil antes da LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) podia ser desempenhada por qualquer profissional, sem que sua formação fosse levada em conta. Após a LDB, a responsabilidade de atuar com crianças pequenas passou a cumprir as exigências previstas no seu Art. 62<sup>21</sup>, que determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Outro fato descrito por Kramer (2009) foi o reconhecimento do profissional da Educação Infantil, a equiparação da carreira dos docentes da Educação Infantil ao da carreira dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>22</sup>: “Os professores de Educação Infantil passaram a ter direito a um plano de carreira e a todas as conquistas da categoria” (Id. lb., p. 8).

Paschoal e Machado (2009) corroboram a importância e necessidade de um profissional qualificado para atuar na Educação Infantil e citam o valor expressivo das implementações realizadas pelo Ministério da Educação entre os anos de 1994 e 1996, como a *Política Nacional de Educação Infantil*, que almejava organizar o trabalho dos professores da Educação Infantil nas instituições. Entre os documentos mencionados, Paschoal e Machado (2009) destacam o intitulado “*Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para

---

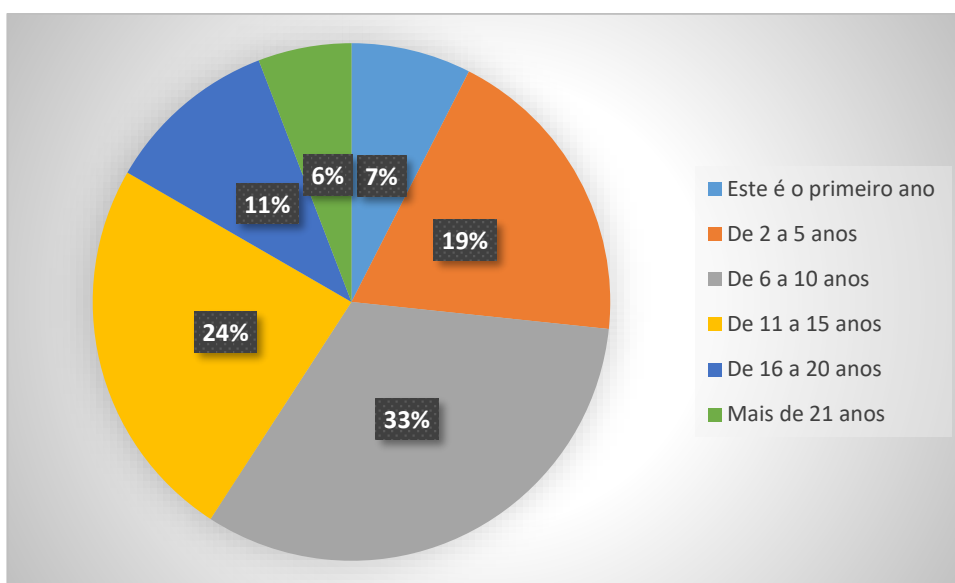
<sup>21</sup> Alterado pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

<sup>22</sup> Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para professores da Educação Básica do Magistério Público.

atuar nas instituições de Educação Infantil [...]” (Id. Ib., p. 86). É no sentido de conhecer as 120 participantes desta pesquisa que descrevo o perfil dessas professoras que irão transitar na pesquisa, atuantes nas turmas de Segundo Período da Educação Infantil.

Ao responderem o questionário sobre o tempo de serviço na área da educação, das 120 professoras, 33%<sup>23</sup> (39) atuam entre o período de 6 a 10 anos e apenas 6% (7) atuam há mais de 21 anos. Os dados são evidenciados de forma detalhada no Gráfico 1.

Gráfico 1: Tempo de serviço na educação

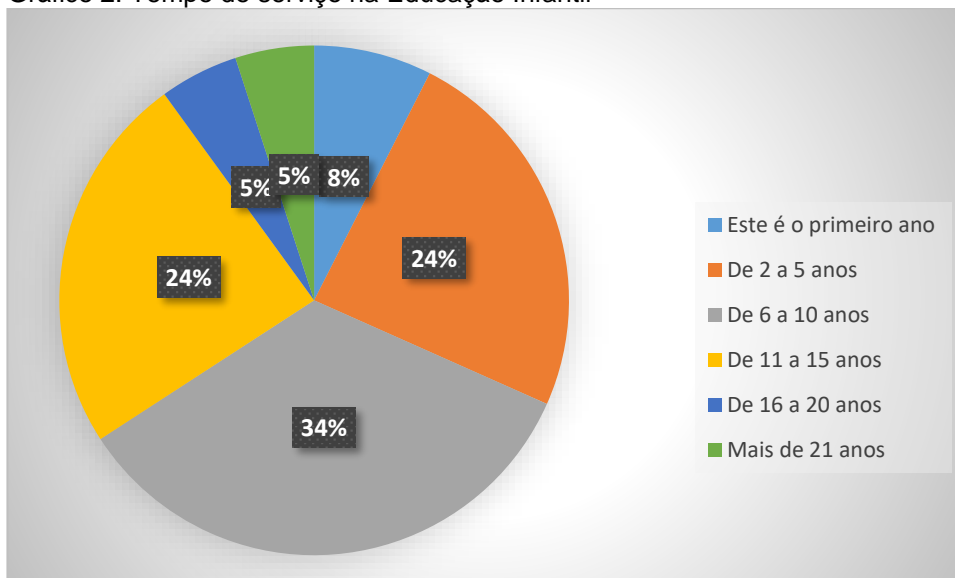


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados (2019).

Para a questão referente ao tempo de serviço, das 120 participantes, apenas 17% (20) iniciaram a carreira em outras áreas da educação, o que demonstra que a maioria iniciou a carreira na Educação Infantil, como evidenciam os dados retratados no Gráfico 2:

<sup>23</sup> Para os percentuais, utilizo regras de arredondamento da numeração decimal: algarismo inferior a 5 (cinco) após a vírgula será conservado e superior a 5 (cinco) após a vírgula será aumentado 1 (um) na casa decimal.

Gráfico 2: Tempo de serviço na Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados (2019).

Os dados possibilitam compreender que o grupo predominante (período de 6 a 10 anos de atuação) é ainda um grupo jovem em relação ao seu tempo de serviço na Educação Infantil; nota-se, aqui, que há poucas professoras experientes (5% com mais de 21 anos). Como aponta Tardif (2002), essa relação do professor iniciante com o grupo mais experiente é fundamental e configura um processo de formação, já que abre possibilidades de os grupos compartilharem experiências e vivências relacionadas às práticas na Educação Infantil. Ao entrar em contato com as experiências práticas no trabalho, o professor aprende com seus colegas de profissão, compartilha seus anseios, necessidades e dificuldades, e é esse compartilhar de ideias e de informações que viabiliza ao professor sair do isolamento e realizar um trabalho conciso em conjunto com seu grupo. Segundo Tardif (2002, p. 57-58):

Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares.

O grupo mais experiente já conhece bem seu campo de atuação e tem a possibilidade de compartilhar sua trajetória, caminhos percorridos, percalços e vivências que abrem precedentes para novos olhares, espaços onde a reflexão possa

apontar e promover o desenvolvimento profissional docente e se configurar na transformação da prática para os que estão chegando: “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’” (Id. Ib., p. 57).

É necessário sair do isolamento, compartilhar experiências e vivências com os outros professores. Nóvoa (2009) trata como primordial valorizar o trabalho em equipe “do professor como coletivo” (Id. Ib., p. 16), uma vez que é nesse espaço que emerge a partilha das práticas para a reflexão sobre o trabalho docente: “O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional [...]” (Id. Ib., p. 17).

Marcelo (2009) reforça que o professor vai constituindo sua identidade através das observações, contatos com os outros e vivências dentro e fora da sala de aula, sendo, dessa forma, a identidade do professor “[...] algo que se desenvolve ao longo da vida, [...] um fenômeno relacional. [...] [A] identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos” (Id, Ib, p. 12). Assim, nessas trajetórias, o professor constitui a si próprio, sua história e carreira, que evoluem e se modificam de acordo com o contexto atravessado.

Para Tardif (2002), fragmentos do que os professores sabem sobre o ensino e sobre a atuação do professor começam a se constituir em sua própria história de vida quando eles figuram ainda como alunos. Esse contato com o futuro ambiente de trabalho desde muito cedo oportuniza ao professor a elaboração de repertórios: “Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (Id. Ib., p. 68). Ao serem questionadas sobre o local em que atuam, das 120 professoras, 82% (98) atuam em Centros de Educação Infantil (CEI), instituições e espaços organizados para receber as crianças; já o restante, 18% (22), atua em Escolas que contêm salas organizadas para atender turmas com crianças de Segundo Período. Constatei também que 75% (90) apresentam vínculo empregatício através de concurso público, o que pode caracterizar certo reconhecimento da carreira no magistério, e para o restante, que corresponde a 25% (30) das professoras, o vínculo se configura através de contrato temporário. Noventa e uma (76%) professoras atuam com carga horária de 40 horas-aula dedicando-se à Educação Infantil, e o restante (24%) com carga horária de 20 horas-aula. Conforme prevê a Lei Nº 11;738, de 16 de julho de 2008

(BRASIL, 2008)<sup>24</sup>, em seu Art.2º § 4º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Já 1/3 se destina, conforme previsto no Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2009<sup>25</sup>, “[...] às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada [...]”. Assim, um professor que cumpre jornada de 40 horas exercerá 26,66 horas de atividades com educandos e 13,33 horas de atividades extraclasse.

Observa-se que o município pesquisado está adequado a essa Lei, conforme Regimento Único – Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino<sup>26</sup>, em seu Art. 24 § 1º: “A Educação Infantil contará no seu quadro funcional com o professor volante. Compete a esse profissional, além das atribuições inerentes à docência, substituir o professor regente na sua hora atividade”.

Assunção e Oliveira (2009) ponderam sobre a intensificação do trabalho dos professores: “[...] houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes” (Id. Ib., p. 352). Para as autoras, essa intensificação pode ser decorrente “[...] do crescimento da produção sem alteração do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção” (Id. Ib., p. 354).

Tomando como referência as pesquisas de Lüdke e Boing (2007), Assunção e Oliveira (2009) apontam possíveis efeitos negativos sobre a saúde dos professores que recebem cada vez mais atribuições, são cobrados cada vez mais e nem sempre estão preparados, “[...] seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa” (Id. Ib., p. 354), para responder as situações que vivenciam. Essas conjunturas levam o professor a crer que precisa responder por todas as questões que recaem sobre a escola e à “[...] medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes” (Id. Ib., p. 354).

No que concerne à formação, das 120 professoras, apenas 1 possui Mestrado em Educação; a maioria, o correspondente a 70% (84), possui Pós-Graduação –

---

<sup>24</sup> Estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério público

<sup>25</sup> Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e Resolução CNE/CEB nº 2/2009).

<sup>26</sup> Regimento que regulamenta as unidades escolares do município de Joinville (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA), administradas pela Secretaria de Educação.

Especialização em áreas condizentes com a Educação Infantil, o que pode indicar que investem na formação continuada.

No Quadro 9 estão arroladas as áreas de especializações mencionadas pelas professoras no questionário.

Quadro 9: Áreas de Especialização/Pós-Graduação

<b>Áreas de especialização/pós-graduação das Professoras que atuam nas turmas de Segundo Período</b>
Arte e educação
Educação Especial
Educação Infantil
Educação Infantil, séries iniciais e educação especial
Educação Infantil, séries iniciais e gestão escolar
Educação Infantil e séries iniciais
Educação Infantil, séries iniciais e educação de jovens e adultos
Educação Brasileira
Ensino lúdico
Gestão escolar
Gestão e administração escolar
Gestão, orientação e Educação Infantil
Gestão, orientação e supervisão
Gênero e diversidade na escola
Gestão Pública
Literatura infantil e contação de histórias
Ludopedagogia
Música
Musicalização e contação
Neuropedagogia clínica e institucional
Neuropsicologia
Neuropsicopedagogia
Psicopedagogia
Psicopedagogia e Educação Especial
Psicopedagogia Institucional e inclusiva



Psicopedagogia e Psicomotricidade
Práticas Pedagógicas
Supervisão, orientação e inspeção escolar
Sustentabilidade e meio ambiente
Tecnologia da educação a distância

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados (2019).

Do grupo investigado, 3 professoras não mencionaram a graduação, mas suponho que sejam graduadas em Pedagogia, já que é uma das exigências para a contratação (sendo concurso público ou contrato temporário). As demais professoras afirmam possuir graduação em Pedagogia, sendo que, destas, 3 professoras concluíram a graduação há mais tempo: uma há 30 anos (atua há mais de 21 anos na Educação Infantil), outra há 28 anos (atua de 16 a 20 anos na Educação e de 11 a 15 anos na Educação Infantil) e a terceira há 23 anos (atua há mais de 21 anos na Educação Infantil). Do grupo, 22 professoras indicam ter concluído a graduação há 5 anos e 11 professoras não mencionam o ano de graduação.

Ser professora na Educação Infantil é tarefa complexa, as atribuições são inúmeras, o perfil profissional não é especificamente definido e a formação inicial não abrange todas as exigências requeridas. Kishimoto (2008) atribui os problemas da formação advindos de tempos passados como resultantes “[...] da pouca clareza do perfil profissional desejado [...]” (Id. Ib., p. 107). A autora enfatiza ainda que as “[...] contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da Educação Infantil” (Id. Ib., p. 107).

Oliveira-Formosinho (2008) também aborda a globalidade da educação da criança pequena, que muitas vezes leva “[...] a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (Id. Ib., p. 137).

Silva (2008) relembra a importância de a educadora mobilizar seu próprio repertório ao trabalhar com crianças pequenas, uma vez que: “Nessa prática encontram-se os valores construídos a partir das vivências da sua história pessoal remetida à própria infância [...]” (Id. Ib., p. 208). A autora reflete também sobre a importância da formação do professor que atua na Educação Infantil e aponta que:

Os programas de formação devem ser capazes de realizar uma escuta efetiva das referências com as quais atuam essas profissionais. Isso porque, é somente por meio da problematização das suas próprias referências a respeito da educação da criança que as educadoras e educadores sentir-se-ão mobilizados a transformarem ou potencializarem suas ações. (SILVA, 2008, p. 209)

Outra fragilidade apontada na formação de professoras da Educação Infantil é o pouco contato com a prática pedagógica, retratada por Kishimoto (2008, p. 109):

A tradição verbalista dos cursos de formação de professores coloca o aluno em formação em contato com livros, no interior da universidade ou cursos de formação, mas pouco se vai à realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem [...].

Corroboro Kishimoto (2008) quando menciona a necessidade de os professores em formação inicial vivenciarem a prática, conhecerem a realidade de uma sala de Educação Infantil, que às vezes, observada só pelas descrições, nas dimensões impressas, toma outras formas e outros sentidos, distantes do real. Esse movimento de adentrar no universo infantil, conhecendo espaços e acompanhando as práticas, possibilita aos professores em formação inicial um olhar mais concreto para então estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e o fazer na prática.

Embora programas integradores da Política Nacional de Formação de Professores como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica busquem essa aproximação entre teoria e prática, o acesso é garantido apenas a alguns estudantes, aqueles contemplados nos editais de tais programas.

Diante de tantas complexidades que atravessam o fazer na Educação Infantil, minhas reflexões se embrenham na descoberta de quem são essas professoras que atuam na Educação Infantil e como desenvolvem suas práticas nas interações diárias com as crianças.

O fazer na Educação Infantil ainda traz consigo marcas do dualismo configuradas na figura materna e na função docente, ocupação ainda associada ao meio feminino. Embora as dimensões do profissionalismo na Educação Infantil sejam alvos de debates em diversas pesquisas, ainda surgem dúvidas sobre o perfil desse profissional que trafega entre o cuidar e o educar, buscando seu reconhecimento e valorização.

O papel da mulher na educação foi definido e caracterizado por seus gestos de docilidade e ternura refletidos na feminilidade, que acabam remetendo a professora à figura materna, aquela que cuida e que tem um olhar atento aos seus educandos, como salienta Apple (1995, p. 60): “Enfatizou-se a relação entre o magistério e a domesticidade”. Talvez isso explique por que o núcleo profissional que atua na Educação Infantil seja constituído quase que em sua totalidade por mulheres.

Kramer (2008, p. 125) aborda essa associação da mulher ao trabalho na Educação Infantil ao frisar que:

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil.

Moss (2008, p. 241-242) também faz referência à feminização na educação deixando evidente que:

[...] como mãe e técnico desqualificado – marcam o trabalho para a primeira infância como: “trabalho de mulher”, uma vez que as mulheres são naturalmente capazes de cuidar de outros e são as mais adequadas para trabalhos repetitivos e que requerem poucas habilidades técnicas. Assim a força de trabalho é esmagadoramente feminina [...]

Apesar de receber essa atribuição de grande responsabilidade, além do ensinar, que constitui seu papel fundamental, o que nos surpreende é saber que as professoras ainda são pouco reconhecidas e pouco valorizadas perante nossa sociedade cheia de mazelas, principalmente as professoras que atuam na Educação Infantil. Como evidencia Kramer (2008, p. 125)

As exigências da realidade da Educação Infantil nos colocam ante um campo complexo e multifacetado que exige reflexões sobre como as marcas culturais de um profissional de nível inferior estão entranhadas em nós. Esse fazer, com a conotação de “cuidar”, passou a ser “atividade de mulher”; o que exige pouca qualificação.

Ainda que grandes conquistas já tenham sido efetivadas pelas mulheres na luta por seus direitos, é perceptível imperar sobre seu trabalho, principalmente no que tange à educação, sistemas de controle e imposição de padrões que definem o espaço onde irá atuar e de que forma irá atuar, como ressalta Apple (1995, p. 53): “[...] o controle da prática docente e dos currículos está intimamente relacionado às divisões

sexual e de classe”. Kramer (2008, p. 125) faz menção à pouca valorização despendida ao profissional da Educação Infantil e à conseqüente perda de seu espaço na sociedade ao afirmar que:

Considera-se que o trabalho do profissional de Educação Infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto a reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.

A autora (Id., 2006) relembra também que as diversas conquistas alcançadas na Educação Infantil são decorrentes de movimentos sociais, mostrando que esse olhar para a criança e a valorização dos profissionais que com ela atuam deve ser uma questão que ultrapasse apenas os contextos locais e que, sim, se torne uma responsabilidade de toda a população em defesa dos direitos das crianças.

O trabalho do professor de Educação Infantil vai além do simplesmente cuidar: “O educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e a vulnerabilidade social das crianças e a sua competência” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 139). Esse papel abrangente das professoras da Educação Infantil consiste em promover o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, interação social, ou seja, promover o desenvolvimento integral da criança, a fim de articulá-la para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Conforme prevê o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 41):

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Para Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 22):

Ser professor requer conhecimentos e saberes científicos, pedagógicos e educacionais e práticas que assegurem sensibilidade, indagação, teoria, resposta ética, e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos sociais e culturais em geral, e escolares em especial.

O perfil profissional traçado para o professor de Educação Infantil requer um professor ‘polivalente’, que consiga abarcar as situações complexas advindas com a

globalização (PACHECO, 2018). Para isso, é necessário desempenhar suas funções diárias que exigem iniciativa, decisões às vezes imediatas, observação e análise para que realmente possa encontrar soluções para as possíveis situações vivenciadas em sua prática docente. Como destaca Pacheco (2018, p. 52): “Se a globalização impõe padrões de reformas, as mudanças nas políticas e práticas de formação de professores refletem diversas perspectivas [...]”.

Mas quais são as reflexões sobre as mudanças nas políticas e na formação dos professores de Educação Infantil? Kishimoto (2008, p. 113) demonstra preocupação com o perfil de polivalência exigido para o professor que atua na Educação Infantil e com a inadequação da natureza dos cursos de formação que lhes são concedidos quando afirma que:

Se os professores da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental são polivalentes, monodocentes, a estrutura da formação disciplinar não tem lógica. Deve-se pensar em outra modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular.

As atribuições e desafios são infindos, como apontam Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 22):

O professor da creche e da pré-escola precisa da competência, do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política para problematizar e analisar situações da prática social. Educar crianças pequenas significa ensinar e cuidar, aproximar cultura, linguagem, conhecimento e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano.

O que se observa na conjuntura da Educação Infantil é que na formação inicial ainda se articula pouco o referencial teórico com as práticas; porém, é desejável que as questões vivenciadas na prática sejam repensadas na coletividade e modificadas com base nos referenciais teóricos, assim como também é fundamental investir na formação continuada para que o professor repense o seu fazer docente e consiga acompanhar as mudanças. Sem um olhar reflexivo para esse fazer das professoras que atuam na Educação Infantil, não se pode apenas esperar que consigam acompanhar as mudanças mercadológicas decorrentes da globalização. Como afirma Pacheco (2018, p. 53): “[...] o ensino e o professor são condicionados pelo movimento de reforma de educação global, ou seja, direcionado para a estandardização, a

prestação de contas externa, os testes à larga escala e a competição centrada na lógica de mercado [...].”

Busca-se um profissional com uma conduta cosmopolita, como evidencia Pacheco (2018, p. 58) sobre o conceito dessa conduta: “[...] a atitude cosmopolita docente implica o reconhecimento da criatividade, na consideração que o sujeito em educação está num percurso de formação humana e não num circuito de competição.” Porém, não se investe na formação para constituir esse sujeito cosmopolita, não se considera esse sujeito que é o professor de Educação Infantil, ignora-se sua identidade e subjetividade, e a formação continuada, que é essencial, lhe é negada ou, muitas vezes, chega até as professoras de forma distorcida: “[...] muitas vezes não gostamos do que somos obrigados a ver ou escutar; em outras, a dura realidade é contraposta a doces palavras e por vezes o que aprendemos se distancia muito do que precisamos aprender [...]” (KRAMER, 2008, p. 128), fazendo referência às formações de que os professores participam no decorrer da carreira.

O professor precisa compreender como a criança elabora o conhecimento para, a partir desses fundamentos, promover práticas que alavanquem o seu desenvolvimento. De acordo com Kishimoto (2008, p. 109): “Se a criança constrói conhecimento de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão dos processos de construção do conhecimento”. A autora reforça a importância da “organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras” (Id. Ib., p. 109).

Kishimoto (2008) questiona a ausência da Arte em grande parte dos cursos de formação, situação que me faz refletir sobre as falhas latentes na formação docente, haja vista que, se os professores não vivenciarem música, teatro, dança ou qualquer outra forma de linguagem expressiva, dificilmente incentivarão as crianças à experimentação, às possibilidades de criar e fruir, pois não possuem repertório nem conhecem a experiência sensível. As crianças carecem desse olhar da professora para adentrar na dimensão estética, e é nesse momento que “[...] falta-lhe um adulto que lhe escute, que abra espaço para a criação e a experimentação, que lhe dê suporte para suas aventuras tramadas com parcerias, ideias e materialidades” (OSTETTO e SILVA, 2018, p. 188).

Kramer (2006) reforça que a criança e o adulto aprendem com a arte e com a cultura. Atribui ao homem uma característica fundamental, que é a de experienciar pluralidades através da música, de histórias, representações, vestimentas, tradições e até mesmo nas formas de cultivo. São todas essas experiências acumuladas durante sua trajetória que possibilitam ao adulto e à criança conhecer valores, crenças, costumes, modos de ser, de viver e transformar a própria história; portanto, a arte e a cultura são inerentes à aprendizagem.

Ostetto e Silva (2018) indagam sobre a inserção da Arte nos currículos de formação docente, já que as Diretrizes do Curso de Pedagogia foram fixadas há pelo menos dez anos; no entanto, precisam ser articuladas em conjunto com as ações que englobam a formação inicial e a formação continuada de maneira a contribuir efetivamente com as práticas docentes, possibilitando às professoras o exercício constante de seu olhar e seu fazer sensível. Essas são lacunas que interferem no desenvolvimento integral da criança e necessitam ser repensadas no processo de formação inicial e formação continuada das docentes que atuam na Educação Infantil.

Moss (2008) assegura que não basta simplesmente conceituar a criança e a instituição para a primeira infância. Ele vai no cerne da questão: a necessidade de outra conceitualização dos profissionais da primeira infância, um profissional que reconheça a criança, compreenda como se dá seu desenvolvimento, mas que se preocupe também com a reflexão de suas práticas para proporcionar ambientes de desenvolvimento. Para Moss (2008, p. 246-247):

Temos que pensar de modo diferente, construindo o trabalhador para a primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto com o conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança mas também aprendendo com ela.

Para o professor alcançar o aprimoramento da prática docente, é essencial retomar as ações do dia a dia, analisar, ponderar, ancorar-se às teorias para, assim, retomar sob uma nova perspectiva fundamentada. A prática só pela prática não é suficiente: “[...] o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade [...]” (FREIRE, 1979, p. 21).

Como mencionei anteriormente, ser professora é uma tarefa complexa: “[...] para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que formação científica, cultural e política não para, mas continua [...]” (KRAMER, 2008, p. 129). De acordo com Freire (1979, p. 20):

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

O professor se forma a cada dia, com suas experiências e vivências, aprende com as crianças e com seus pares, com cada situação que enfrenta, sendo ela positiva ou negativa: “Nessa profissão, estamos sempre nos formando e (se conseguimos) nos transformando” (KRAMER, 2008, p. 129), para oportunizar experiências que promovam aprendizagem e reflexão.

Essa nova concepção de criança ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)<sup>27</sup> reafirma a importância da interação desse sujeito de direitos com o outro e com o meio para construir suas vivências e experimentar o mundo.

O olhar das professoras participantes da pesquisa, que atuam nas turmas de Segundo Período, para as crianças que recebem todos os dias é evidenciado na entrevista com depoimentos que me possibilitam perceber a valorização dos conhecimentos prévios que as crianças trazem consigo, suas vivências, repertórios e a dose expressiva de curiosidade. Essas mesmas crianças, que são curiosas, ativas e carinhosas, têm muito para compartilhar com seus pares, e são também crianças que demonstram carência de atenção:

*[...] assim, a gente percebe que ela é uma criança **curiosa** e, ao mesmo tempo, ela está cheia de coisas novas também **para ensinar**, né, e assim como ela vai aprender também, mas é uma criança, que ela não está mais no mundo de faz de conta, já é uma criança, assim, que a gente percebe no Segundo Período que é uma criança que já tem bastante entendimento das coisas, também. (Cristina)*

Ao mesmo tempo em que enfatiza a criança como curiosa e alguém que está disposta a aprender e ensinar, Cristina afirma que essa criança [...] *não está mais no*

---

<sup>27</sup> Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.



*mundo de faz de conta, já é uma criança, assim, que a gente percebe no Segundo Período que é uma criança que já tem bastante entendimento das coisas [...].* Pudera que essa criança fosse estimulada sempre, em todas as etapas, e que avivasse esse faz de conta cada vez mais e mais, pois, como ressalta Oliveira (2011), é esse brincar de faz de conta revelado por vários pesquisadores como promotor da imaginação e da capacidade de criar da criança. Para a autora (Ib.), é ao brincar de faz de conta que a criança toma consciência de si mesma, do mundo e de suas possibilidades de interação e transformação.

*[...] um serzinho de muito movimento, né, tanto movimento corporal quanto movimento da imaginação, assim, do pensamento dela, né. Tudo o que ela vê, ela quer tocar e quer construir alguma coisa sobre aquilo que ela vê. Eu vejo também que as crianças dessa idade, elas são muito **espelho do meio social** delas, né, principalmente o familiar, né, então o comportamento delas, assim, a forma de conversar com os outros, **o repertório que elas têm** sobre o que a gente apresenta **diz muito sobre o que aquela família ou aquela localidade proporciona pra ela.** (Bianca)*

Quando Bianca menciona *[...] um serzinho de muito movimento [...]*, compreendo que se refere à vivacidade da criança, que corre, salta, canta, dança, chora, ri e se entrega a todas as aventuras que lhe são propostas. Apesar de ser pequena e aparentemente frágil, *um serzinho*, transborda movimento, energia e animação. Como enfatiza a Diretriz Municipal de Educação do Município pesquisado (2019, p. 22), “[...] as crianças são atores sociais, capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais e simbólicos que as rodeiam, assim estabelecem relações e formulam modos de viver”.

É fundamental que o professor perceba e considere o conhecimento que a criança traz consigo ao ingressar na Educação Infantil, pois, como afirma Kramer (2006), as crianças são sujeitos ativos que produzem cultura e são produzidas por ela, têm o direito a expressar seus interesses, desejos e fazer ouvir sua voz. A autora defende a concepção de criança que elucida a sua especificidade refletida no poder de imaginar, criar e fantasiar. Essa criança tem o direito de participar de uma educação mais humanizada, baseada no diálogo, com um olhar sensível para si mesma e para o outro, enquanto o professor figura nesses espaços como mediador e, em seu fazer, identifica interesses, necessidades e estimula as crianças a participarem das múltiplas experiências de aprendizagem. Quando Kramer (2006, p. 94) enfatiza “educar contra a barbárie”, vislumbra uma educação capaz de reconhecer, aceitar o outro,

respeitando suas diferenças, sem se importar com gênero, classe social, religião ou etnia.

Bianca demonstra sua percepção sobre as experiências que a criança traz consigo: [...] *elas são muito espelho do meio social delas, né, principalmente o familiar.* Vigotski (1998) deixa claro que a criança não é um recipiente vazio, ela vai se constituindo em interação com o outro, apropria-se da cultura, dos costumes, desenvolvendo a linguagem, construindo história desde seu nascimento em interação constante com o meio, mostrando, assim, que existe diferença no que a criança aprende antes e durante sua inserção na educação formal. Tudo que a criança aprende na interação com o adulto ou com outra criança (zona de desenvolvimento potencial) sofre modificação, atinge maturação para então chegar ao desenvolvimento real. Para Vigotski (1998, p. 113): “A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança [...]”. A professora, como mediadora desse processo, pode propor experiências diversificadas, a fim de ampliar o desenvolvimento da criança.

É esse olhar das professoras, proposto por Vigotski (2001) em seus estudos, o de colaboração entre professora e criança, partindo de uma educação que compreenda além dos muros do CEI e possibilite a essa criança utilizar os conhecimentos espontâneos (históricos e socialmente constituídos, antes de sua inserção na Educação Infantil) na interação com o outro e com o meio. Assim, há a possibilidade de a aprendizagem ocorrer em colaboração, visto que “[...] em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

Larissa demonstra certa preocupação com as crianças que recebe:

*[...] são crianças é... **um pouco carentes**, eu acredito, mas não carência, assim, de... financeiramente, né, algumas sim, mas a maioria é **de atenção**. Eles, eles têm, eles querem chamar atenção a qualquer forma, eu acredito que hoje em dia eles estão, assim, muito ligados no meio... é... jogos, então quando eles chegam aqui eles querem extravasar, então eles querem tudo, sabe, então, assim, mas são crianças, assim, muito, muito carinhosas.*  
(Larissa)

É nesta fala: [...] *mas não carência, assim, de... financeiramente, né, algumas sim, mas a maioria é de atenção*, que a professora evidencia se tratarem de crianças carentes, mas não apenas no que diz respeito ao aspecto financeiro, também à questão afetiva, à carência de atenção, de compartilhar curiosidades, novidades,

experiências e descobertas com o outro, esse outro refletido na criança ou no adulto que a cerca e convive com ela. Essa carência chega até o CEI, buscando ouvidos e coração para, muitas vezes, sanar essas necessidades que não são percebidas pela família.

Moss (2008) também demonstra preocupação com a imagem da criança que é constituída e muitas vezes posta pela sociedade. Questões primordiais como diálogo, afeto, o olhar de proteção e de orientação são esquecidas, deixadas de lado, tudo em troca dos resultados que o mercado propaga para se enquadrar em um ideal social. Para Moss (2008, p. 240):

[...] a imagem da criança que emerge pode ser resumida como fraca, carente e acima de tudo, a “pobre” criança, não no sentido de uma criança economicamente desprivilegiada (embora milhões o sejam), mas “pobre” no sentido de criança carente, [...] de proteção, apoio, orientação e desenvolvimento.

Ao trabalhar com essas crianças, as professoras abordam não somente o cognitivo, mas também o afetivo. Enfatizam a necessidade de considerar os interesses das crianças com um olhar atento também às singularidades que carregam consigo. Atravessadas pela dimensão afetiva, reconhecem nas crianças suas necessidades, suas manifestações e desejos. Como aponta Leite (2012, p. 362):

As relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador também são marcadamente afetivas. Ou seja, tais relações não envolvem somente as esferas cognitivas/intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva.

De fato, a relação estabelecida entre a criança e a professora de Educação Infantil é comedida de afetividade, pois é a imagem de adulto representada pela professora, durante os momentos que permanece no Centro de Educação Infantil, que figura como mediadora, protetora e organizadora de todos os espaços vivenciados pelas crianças. Concordo com Oliveira-Formosinho (2008, p. 136) quando afirma que a criança: “É um ser frágil, que necessita cuidados físicos e psicológicos constantes, o que dá ao adulto o direito de regular seu ambiente físico”.

Almeida (2013) rebusca com veemência as palavras de Freire e Kierkegaard, que enfatizam o amor como condição elementar para a educação. Para Freire, esse amor que pode formar gente é um amor que busca o diálogo e a libertação; e

Kierkegaard relembra que amar é sempre uma prática destinada ao outro, uma forma comprometida que busca transformar esse outro ao qual nosso olhar se volta.

É esse amor, enfatizado por Freire e Kierkegaard, que, ao meu olhar, é partilhado pelas professoras da Educação Infantil com as crianças com quem convivem diariamente. Nessa relação entre professora e criança, vivenciada nos espaços da Educação Infantil, as palavras de Freire (1979, p. 29) ganham ainda mais sentido: “O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor”. Esse amor humaniza, possibilita a comunhão entre a criança e a professora da Educação Infantil, esse amor busca possibilidades de inserção na realidade com um olhar crítico sobre o seu fazer no mundo, mas desperta na criança relações mais humanas que a incentivam a reconhecer, ouvir, aceitar e ajudar o outro.

Ao serem questionadas na entrevista sobre o que é fundamental ao trabalhar com as crianças que recebem, as professoras dão a clareza de que partem do interesse da criança para avançar e mediar experiências que alavanquem a curiosidade e, assim, promovam a elaboração de novas formulações. As professoras participantes da pesquisa indicam considerar os conhecimentos prévios trazidos pelas crianças:

*O que eu considero fundamental é trabalhar de acordo com os interesses, contemplar os interesses que elas nos trazem, né, ampliar o **conhecimento que elas apresentam** [...]. (Cissa)*

*[...] mediar para eles todas essas situações, esses assuntos, esse material, né, onde tenha a curiosidade [...]. [...] poder partir para muitos projetos, né, interessantes, do que eles trazem, da vivência deles em casa, né, em família ou na comunidade. (Luísa)*

*Eles vão demonstrando algum interesse. Esse ano, a gente teve no início do ano muita chuva, né. E essa chuva acabou molhando bastante a nossa sala, infiltrou muita água, escorreu pelo teto, molhou muita coisa nossa. E ali que começou o interesse deles pela chuva. Porque eles queriam logo que essa chuva passasse, eles queriam saber por que chovia tanto, por que molhou a nossa sala, por que eles não podiam ir para o parque, por que tanto chovia. Sabe, então, assim, tudo vem ali... Eles te trazem, aí você, né, já faz a pergunta para eles, e a gente já busca [...]. (Larissa)*

Esse conceito de criança é abordado pelas professoras que demonstram essa percepção de considerá-las, seus direitos, suas capacidades e seus desejos: *Sensibilidade pra ouvir essa criança, pra perceber ela como um **serzinho único**, né, no meio de todos, é, eu acho que é o principal de tudo, assim [...]. (Bianca).*

Esse *serzinho único*, em interação com adultos, com outras crianças e com o meio, é capaz de construir a sua história. O sentido da afetividade para com esse sujeito criança também é condição primordial apontada pelas professoras em suas vivências. Trabalhar com crianças requer um olhar sensível que reconheça as diversas vozes que ecoam de contextos tão diferentes, considerando a riqueza dessa pluralidade que carregam consigo. A partir desse olhar sensível, o professor torna-se capaz de mediar com intencionalidade e proporcionar à criança experiências lúdicas, envolventes e que oportunizem o desenvolvimento. Como sugere Schlemmer e Felipe (2016, p. 43): “[...] a educação de crianças pequenas tal quais os processos formativos de professores requerem olhares e escutas sensíveis, possibilitando tecer diversas reflexões e convocando à ressignificação destes”.

Para as autoras (2016), esse olhar “sensível/crítico/reflexivo” (Id. Ib., p. 44) implica uma atenção à criança que chega ao Centro de Educação Infantil, um olhar que precisa reconhecer e fortalecer as potencialidades dessas crianças. Para possibilitar uma maior compreensão sobre esse ‘olhar sensível’, trago a descrição de Schlemmer e Felipe (2016, p. 44-45):

O olhar sensível implica olhar o mundo e deixar-se ser olhado por ele, mas é necessário permitir este olhar, dispor-se a ele abertamente, valorizando as potencialidades e trabalhando as possibilidades. Que este olhar esteja impregnado de curiosidade, para ir além, ouvir com atenção e sensibilidade.

Esse olhar sensível, fomentado por toda a curiosidade trazida pela criança, questionamentos, dúvidas e suposições, promove o desvelamento do mundo e as possíveis descobertas desse *serzinho único*, com capacidade para agir e construir sua história.

Outro fato que requer atenção é observar que, em vários momentos, durante as respostas das professoras, tanto no questionário quanto nas entrevistas, elas utilizam os pronomes *eles* e *deles* e os substantivos *aluno* e *alunos* para fazer referência às crianças, como demonstram os excertos:

*[...] eles* querem chamar atenção a qualquer forma, [...] *eles* estão, assim, muito ligados ao meio, [...] quando *eles* chegam aqui, *eles* querem extravasar, [...] *eles* querem tudo, sabe. (Larissa)

*[...] mediar para eles* todas essas situações, [...] do que *eles* trazem, da vivência *deles* em casa, né. (Luísa)

*Eles* vão demonstrando algum interesse. [...] o interesse *deles* pela chuva, [...] *eles* queriam saber por que chovia tanto, [...] porque *eles* não podiam ir

*para o parque. Eles te trazem, aí você, né, já faz a pergunta para eles [...].* (Larissa)

*[...] eles já têm a noção [...] no nome deles, [...] do refrigerante que eles mais gostam.* (Luísa)

*[...] que eles saiam daqui alfabetizados.* (Cristina)

*[...] ser professor e ser aluno [...].* (Bianca)

*[...] o número de alunos em sala interfere [...] quando o aluno apresenta alguma dificuldade ou necessidade.* (P 120)

*[...] os desenhos foram realizados por eles.* (P 44)

*[...] eles começam a, tipo assim, buscar a comparação das letras.* (Luísa)

*[...] eles vão se apropriando [...] porque eles são muito curiosos. Eles olham alguma coisa [...] eles têm que criar a história.* (Larissa)

A incidência de *eles*, *deles*, pode indicar que essas professoras utilizam esses termos para se referirem ao grupo de crianças, ou quando nomeiam *aluno* e *alunos* a criança é vista e nomeada como 'aluno', o que pode explicar o uso dos pronomes e dos substantivos no masculino (o aluno, e não a criança). Embora essa forma de nomear perpassa a ideia de que a criança é contemplada como aluno, as práticas citadas durante os relatos das professoras evidenciam que a criança é reconhecida por esse grupo como um sujeito de ação e interação, um sujeito que expressa seus desejos, necessidades e que compartilha sua pluralidade cultural. O olhar dessas professoras, tomando como princípio as práticas relatadas, volve-se não apenas ao cuidar, mas, como sugere Kramer (2006), um cuidar articulado com a proposta pedagógica.

Se o novo olhar para as crianças, sujeitos de direitos, começou a emergir na década de 80, é provável que esse novo enfoque tenha sido abordado pelas professoras entrevistadas durante a formação inicial, já que uma concluiu sua formação em 2004, outra em 2005, outra em 2007, uma em 2010 e duas em 2014. Outro fato interessante também se refere ao tempo de atuação na Educação Infantil, sendo que apenas uma atua há mais de 21 anos; das demais, duas atuam de 6 a 10 anos, duas de 2 a 5 anos e uma é o primeiro ano, o que sugere que, em algum momento, já tiveram contato com essa concepção que aborda um novo olhar para a criança, conceito que talvez passe despercebido nas formas de nomear, mas que é retratado nas práticas dessas professoras.

Trago aqui a necessidade de retomar durante a formação continuada alguns pontos abordados por Kramer (2006) que remetem à reflexão. O primeiro se refere ao cuidar: o cuidar não é particular da Educação Infantil, já que o cuidar envolve qualquer etapa da educação, e o professor está sempre disposto a cuidar, seja na graduação, aconselhando ou orientando seus graduandos, ou na Educação Infantil, realizando ou compartilhando atitudes de cuidados com suas crianças.

O segundo refere-se à dicotomia enfatizada por Kramer (2006) entre aluno e criança. Se há *criança* no Segundo Período, no ano seguinte, quando essa criança entra para o primeiro ano do Ensino Fundamental, passa a ser um *aluno*? Essa criança deixa de ser criança? Por que a nomenclatura é encarada com essa seriedade que ‘adultiza’ se a criança ainda continua sendo criança? Não se pode perder de vista o olhar para essa criança, que continua sendo criança.

O terceiro ponto, também enfatizado por Kramer (2006, 2011), refere-se à necessidade da busca de estratégias para a transição entre as duas etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental. A autora aposta em uma Educação Infantil que desperte na criança o interesse, o desejo de aprender, para a continuidade no Ensino Fundamental, aspirando a sua curiosidade, sua criação e sua imaginação. Para a autora, professoras e gestoras envolvidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental necessitam discussões e formações continuadas que articulem as práticas entre as duas etapas. É fundamental, também, retomar nas formações continuadas alguns conceitos, como sugerem Kramer, Nunes & Corsino (2011, p. 79): “[...] concepção de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita [...]”, para, assim, promover a articulação entre a transição das duas etapas, primordiais para o desenvolvimento da criança.

O brincar promovido com intencionalidade, apoiado em interações que medeiam a aprendizagem, também é mencionado por uma das professoras durante a entrevista. Seu olhar aborda a necessidade de organizar os espaços destinados às crianças, a fim de que a criança possa explorá-los e fazer suas representações acerca de suas vivências. Leal e Silva (2018, p. 54) também fazem referência a esse olhar para o brincar: “Se aprendemos a brincar, então é necessário refletirmos também sobre o papel do adulto no desenvolvimento dessa atividade social da infância”. A professora Pauline aborda em sua fala o brincar que possibilita conhecer a criança e as suas formas de expressões:

*Ah!! eu penso assim, que o fundamental, em primeiro lugar é o brincar, mas assim, **esse brincar** [...]. [...] tem que estar sempre com aquele olhar para perceber o que que a criança... o conhecimento prévio que ela traz de casa, o que que ela inventa com as pecinhas de encaixe, o que que ela inventa nas brincadeiras com o... canto da cozinha, os desenhos, o que que ela traz com os desenhos, né. (Pauline)*

Oliveira (2011) defende que os espaços organizados na Educação Infantil promovem interações que são mediadoras de aprendizagem, e é nessas interações que o professor pode observar e registrar as respostas das crianças para promover práticas ainda mais desafiadoras. A autora enfatiza, também, que, conforme idade e as experiências vivenciadas, a criança modifica sua maneira de brincar, considerando parceiros de brincadeira, situações e ajustes de movimentos corporais e tom de voz.

São nas ações mediadoras de aprendizagem que brincadeiras, como a de vender produtos em um mercado, levar a boneca a uma consulta, listar as compras para o mercado, fazer a nota em um salão de beleza, dar aula para os colegas, oportunizam às crianças um momento lúdico que desperta o interesse pela leitura e pela escrita como dispositivos para a participação em diversos eventos de letramentos<sup>28</sup>.

O brincar é saudável para a criança, é parte importante para seu desenvolvimento e viabiliza condições para que elabore novas formações, avançando etapas de seu desenvolvimento. Para Oliveira (2011, p. 141-142), “[...] a criança reorganiza cenas ambientais, criando espaços para a fantasia, utilizando-se de diferentes linguagens: corporal, musical e verbal”. É através da brincadeira que a criança começa a ressignificar funções para os objetos através de sua imaginação e começa a perceber sua relação com a realidade, compreendendo valores, costumes e elaborando novas significações.

Ancorada pelas teorias de Vigotski, Prestes (2016) fundamenta que a brincadeira é uma atividade-guia para a criança, é nesse momento que ela realiza coisas que estão além de seu alcance. Ao brincar, expressa desejos, imaginação, criatividade e, nesse momento, imita o adulto e transforma os objetos conforme suas intenções na brincadeira. Nas brincadeiras surgem também as regras, e a criança começa a perceber que precisa seguir algo definido para agir de acordo com o papel que está proposto na sua brincadeira. Assim, começa a tomar consciência das regras.

---

<sup>28</sup> Os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento são abordados no decorrer do texto trazendo como referência Mortatti (2004) e o Glossário Ceale (2014).



A brincadeira é promotora de desenvolvimento para as crianças, já que “[...] ao brincarem, elas vivenciam situações em que imitam o mundo adulto, e, conseqüentemente, aprendem sobre a sociedade, sobre as relações sociais e sobre o papel da linguagem nas variadas situações” (LEAL e SILVA, 2018, p. 60). O brincar possibilita à criança imaginar, criar, vivenciar e representar. Ora ela pode ser a mãe acalentando seu bebê, ora a cabeleireira que prepara a colega para a festa e registra suas despesas, ora a professora que lê histórias para suas crianças, ora o pai que organiza a lista para as compras do mercado. É um mundo de representações que possibilita à criança vivenciar vários papéis e, ao mesmo tempo, desenvolver a oralidade, conhecer papéis sociais e até mesmo as funções sociais da leitura e da escrita.

Ao brincar, a criança se desenvolve: “[...] por meio das brincadeiras, as crianças ganham autonomia e ingressam no mundo adulto” (LEAL e SILVA, 2018, p. 57). O brincar é, sem dúvida, um ponto a ser considerado para que as crianças realmente sejam asseguradas de seus direitos, e dá sentido ao papel das professoras de Educação Infantil enquanto mediadoras de situações em espaços organizados que promovam a interação das crianças com o mundo, para que percebam que podem agir sobre ele e transformá-lo diante de suas ressignificações.

### 3 LETRAMENTO: A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O LETRAMENTO

Neste capítulo, busco evidenciar a concepção de letramento expressada pelas professoras no questionário e nas entrevistas realizadas para compreender se o trabalho que exercem é pautado nesse conceito. Para a análise, apoio-me em Kleiman (2005, 2009, 2012), Mortatti (2004), Soares (1998, 2004, 2018) e Street (2010, 2014). Também me interessa conhecer, através dos relatos das professoras, as intervenções e atividades de letramento que desenvolvem em suas práticas com as crianças, compreendendo a leitura e a escrita, e para isso, ancoro-me nos referenciais teóricos de Goulart (2006), Castro e Coelho (2010), Kishimoto (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Antes de trazer à tona conceitos de alguns autores sobre o letramento, que emergiu em 1986, busco lembrar que Freire (1967), sem usar o termo “Letramento”, já realizava suas práticas pedagógicas evidenciando práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita.

Em seus relatos (1967) com homens egressos da zona rural no Recife, no chamado Círculo de Cultura, baseado no diálogo, mediado pelo Coordenador de debates, Freire trazia aos participantes do grupo situações do contexto em que se encontravam, temas que refletiam a realidade, como linhas de ônibus, edifícios públicos, analfabetismo, voto do analfabeto, democracia, entre outros. Freire (1967, p. 103-104) buscava revogar a alfabetização mecanizada e, como menciona, almejava:

[...] a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emergência que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.

Freire possibilitava aos participantes de seu grupo perceber que não bastava apenas decodificar letras, palavras, textos, mas também compreender as funções sociais da escrita, relacionando-as com a sua realidade, percebendo seus propósitos e, acima de tudo, mostrando ao homem que é capaz “[...] de não apenas estar no mundo, mas com ele” (FREIRE, 1967, p. 104). Esse era o caminho apontado por

Freire para o homem transformar a realidade, deixar de lado a consciência ingênua que ignorava a realidade, compreender os fatos para, então, agir e transformar. Nesse contexto, já era possível vislumbrar as concepções que agora subjazem aos conceitos de eventos e práticas de letramentos, ainda que a palavra 'Letramento' e seu referido conceito tenham surgido posteriormente.

Soares (2004) nos dá ciência de que o letramento emergiu por conta da carência de “[...] configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico [...]” (SOARES, 2004, p. 96). O processo de alfabetização, por si só, não dava conta de abarcar a gama de informações produzidas e disseminadas por essa sociedade grafocêntrica na qual os sujeitos se encontravam inseridos e, na iminência de ampliar o alfabetizar, o letramento surge como que para denominar “[...] comportamentos e práticas de uso do sistema da escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (Id. Ib., p. 97).

A autora conceitua que “[...] alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” e “alfabetização é a ação de alfabetizar” (SOARES, 1998, p. 31); já o letramento é o “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (Id. Ib., p. 39). Para diferenciar alfabetização de letramento, afirma que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Id. Ib., p. 39-40)

Soares (2004, p. 97) ressalta certos equívocos no que tange aos significados de letramento e alfabetização e esclarece que:

[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Para Kleiman (2012), a complexidade da palavra letramento não possibilitou ainda que ela fosse enquadrada no dicionário<sup>29</sup> devido à sua dimensão ser tão abrangente e contemplar “[...] variações dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio [...]” (KLEIMAN, 2012, p. 17). A autora destaca, também para significar a palavra letramento, a situação em que crianças, mesmo antes de serem alfabetizadas, já conhecem e utilizam estratégias orais letradas quando contam e recontam histórias ouvidas e relacionam certos fatos ouvidos na história, mesmo que ainda não conheçam a leitura e a escrita.

A escola, que era antes vista como o único meio promotor de práticas de letramento, sob essa nova ótica, passa a ser apenas uma das possíveis agências, um dos locais promotores de tais práticas, enquanto outras agências de letramentos situam-se na família, no grupo da vizinhança, na igreja e até mesmo na rua. Para Kleiman (2012, p. 20):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

A grande questão é que, se a escola foi incumbida pela sociedade como a principal agência de letramento, então o que se espera é que esse padrão seja seguido por todos, e os demais serão negligenciados ou ignorados. Street (2014, p. 121) afirma que “Letramentos não escolares passam a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada”. Mas se só os letramentos escolares são válidos, o que fazer com todo o conhecimento espontâneo trazido pela criança ao ingressar na educação formal?

Em seus estudos sobre letramento, Street (2010) define dois modelos de letramento: o ‘modelo autônomo’ e o ‘modelo ideológico’. Ao definir o ‘modelo autônomo’, afirma que “[...] letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (Id. Ib., p. 36). É como se esse letramento veiculado pela educação formal (que muitas vezes é irreal e

---

<sup>29</sup> Atualmente alguns dicionários já trazem a definição da palavra letramento, embora não abordem a dimensão integral de seu significado, vinculando com mais ênfase à codificação e à decodificação, sem mencionar as práticas sociais que as envolvem.

descontextualizado) desse conta de abarcar o todo sem considerar o contexto. Como não olhar o contexto se o contexto implica as várias experiências letradas vivenciadas pelo sujeito?

Street (2010) relata em suas experiências que o letramento é diversificado, e cada sujeito se envolve com o letramento à sua maneira, de acordo com o contexto em que está inserido e, dessa forma, evidencia o 'modelo ideológico' e a pertinência de considerar mais variedades de letramento. Para Street (2010, p. 37): “[...] há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos. [...] determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado”. Inseridos em determinada sociedade, esses modelos se modificam acompanhando as evoluções históricas e culturais, e não somente as instituições de ensino são levadas em conta, mas todas as instituições promotoras de letramento.

Mortatti (2004) relembra a inserção dos sujeitos em uma sociedade grafocêntrica na qual o sistema de escrita (sendo escrito ou expresso) tem papel central nas relações entre as pessoas e com o mundo. Para Mortatti (2004, p. 98): “Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas [...]”. Já que nossa sociedade é permeada pela leitura e escrita, dominar esses saberes pode significar acesso ou exclusão de certos grupos. A autora afirma: “[...] os significados, usos e funções desses saberes, assim como as formas de sua distribuição, também variam no tempo e dependem do grau de desenvolvimento da sociedade” (MORTATTI, 2004, p. 100).

Mortatti (2004) retoma autores, como Freire e Street, apontando para o letramento como forma potencial de transformação social, em que um olhar a partir das vivências, a leitura da vida, mesmo antes de o homem saber codificar e decodificar, pode levá-lo a uma condição humanizada, à aprendizagem e reflexão. Como propunha Freire (1979, p. 17): “Essa relação homem-realidade, homem-mundo [...]” é essencial no encaminhamento dos sujeitos para a ação, reflexão e transformação desse mundo do qual todos fazem parte.

Utilizando as abordagens de Heath (1982) e Street (1995), Mortatti (2004) traz à tona o significado de eventos de letramento como situações em que a língua escrita constitui a interação entre quem participa e entre o processo de interpretação, podendo essas interações acontecer “[...] oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, estando os interlocutores face a face, ou a distância, com a mediação de um

texto escrito” (MORTATTI, 2004, p. 105). Já o conceito de práticas de letramento se refere às condutas das pessoas em um evento de letramento considerando concepções sociais e culturais, que fundamentam a leitura e a escrita em determinada situação.

O Glossário do Ceale (2014) conceitua e exemplifica práticas e eventos de letramento, destacando que os dois se relacionam. Os eventos de letramento podem ser observados e identificados em situações do dia a dia vivenciadas por determinadas pessoas, em que a leitura e a escrita se fazem presentes. Segundo o Glossário Ceale<sup>30</sup> (2014, s. p.), “[...] eventos de letramento referem-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita”, evidenciando como as pessoas leem e escrevem, comentam sobre um texto lido ou se relacionam através da escrita. Ao escrever um e-mail, ler uma história para o filho, listar os itens para as compras do mercado, buscar anúncios em um jornal, a pessoa está participando de eventos de letramento. Já as práticas de letramento, de acordo com o referido Glossário (2014, s. p.), “[...] situam-se em contextos institucionais e culturais nos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura e aos eventos de que participam”. As atribuições à leitura e à escrita resultam de um significado que condiz com as situações e contextos vivenciados por determinado grupo em determinado tempo e espaço. Há que se conhecer o contexto onde as práticas de letramentos acontecem para compreender suas dimensões. É indubitável que as atribuições ao significado de leitura e escrita por determinado sujeito estejam relacionadas ao grupo social em que convive. Esse fato é claramente esboçado nas pesquisas de Street (2010) em uma vila do Irã em 1980, onde observou várias práticas de letramento (nas escolas, no comércio e no Alcorão), evidenciando que a prática de leitura do Alcorão se destacava entre as demais e era referência para o contexto no qual os sujeitos estavam inseridos por representar prestígio e superioridade. Street (2010) vai além e faz provocações que remetem a certa reflexão quando se refere às práticas de letramento, mostrando que esse conceito “[...] traz implicações para políticas de educação, e, portanto, não é uma abordagem que simplesmente descreve eventos e busca regularidades” (Id. Ib., p. 40).

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

As considerações que surgem sobre letramento e alfabetização englobam também a Educação Infantil que, atravessada pela incerteza de recuar ou avançar no universo da escrita, culmina em, talvez, negligenciar o que a criança “[...] já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita” (SOARES, 2018, p. 139). Soares (2018) defende, ainda, que colocar em dúvida as oportunidades de a criança conviver com o letramento e a alfabetização nos espaços da Educação Infantil é descartar que essa criança já chega a esses espaços tomada pela alfabetização e letramento que traz consigo de outras vivências.

Soares (2018, p. 139) afirma que as crianças já convivem com a escrita desde muito cedo, e “[...] nessa convivência vão construindo sua alfabetização e letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do escrever, seu conhecimento de letras e números, a diferenciação entre gêneros e portadores de textos [...]”.

Castro e Coelho (2010, p. 79) também asseguram que, apoiadas nas vivências do dia a dia com a família, colegas e nas diversas situações “[...] no contato com materiais escritos em lugares diversos e de variadas formas”, as crianças se envolvem com intensidade em situações em que a leitura e a escrita estão presentes.

Para Soares (2018), as crianças vão despertando o interesse pela leitura e pela escrita a partir do contexto social e familiar; é nessas vivências, quando observam “[...] as 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 [...]” (Id. Ib., p. 139), que o desejo de acesso ao mundo da escrita aflora.

Compreender os conceitos de letramento e alfabetização possibilita às professoras da Educação Infantil a visão de que esses dois processos devem ser trabalhados de forma integrada: “[...] alfabetização e letramento, pelo desenvolvimento de habilidades nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (CASTRO e COELHO, 2010, p. 81). Quando a professora de Educação Infantil conhece o conceito de letramento e de alfabetização, pode modificar e ampliar as suas práticas e, partindo da elaboração de uma receita, da leitura de uma história ou poema, expandir o repertório das crianças e inseri-las no mundo letrado, tornando-as cada vez mais curiosas em relação à leitura e à escrita. Letramento e alfabetização estão entrelaçados: “[...] se se desenvolvem de forma dissociada ou se se desenvolve letramento e não se desenvolve alfabetização, ou vice-versa, a criança terá certamente uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita” (SOARES, 2018, p. 144). Ter claros e definidos esses dois conceitos oportuniza às professoras

da Educação Infantil elaborar práticas condizentes com o contexto da criança, levando em conta as vivências que traz consigo.

Quando abordei no questionário se as professoras conhecem o conceito de letramento, das 120 professoras participantes, a maioria do grupo afirmou conhecer esse conceito. Das 5 professoras que afirmam não conhecer o conceito de letramento, 4 são contratadas por vínculo temporário, sendo apenas uma efetiva da rede. Todas atuam com carga horária de 40 horas, duas delas em escolas e as demais em Centros de Educação Infantil. Uma não menciona o ano da graduação, mas as outras afirmam ter concluído a graduação há menos de dez anos, sendo muito provável que o tema “Letramento”, amplamente abordado por vários autores, tenha sido discutido nos cursos de Pedagogia nos quais elas se formaram. Soares (1998) evidencia o surgimento do tema em obras de Mary Kato (1986), Leda Verdiane Tfouni (1988) e de Angela Kleiman (1995). Para a autora: “Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas [...]” (Id. Ib., p. 15); mas há a possibilidade ainda de essas 5 professoras não terem tido o contato com o conceito de letramento ou de ele lhes ter passado despercebido.

A pergunta seguinte do questionário (retomada também durante a entrevista) refere-se ao entendimento das professoras sobre o conceito de letramento, e nas respostas pude evidenciar que 57 professoras, utilizando a fala de algumas autoras conceituadas no tema, tentam elaborar um conceito sobre o letramento. Nos excertos é possível perceber que algumas mesclam o conceito às situações que vivenciam com as crianças para representar suas falas e conseguem expressar seu entendimento:

*O letramento se preocupa com a função social do ler e do escrever, introduzindo as crianças nas práticas sociais de leitura e escrita ao explorar os diversos gêneros textuais. (P 1)*

*É a capacidade de ler o que está a sua volta. Exemplo: Perguntei o que era pesquisa: a criança disse: “é só clicar no Google e falar o que você quer saber” é o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. (P 11)*

*Ser “letrado” transcende a alfabetização, ou seja, saber ler e escrever. É compreender a função social da escrita, interpretar e entender o que está lendo. (P 77)*

*É colocar uma função social na leitura e na escrita, fazer a criança entender o porquê daquela leitura ou escrita, ou onde ela pode ser utilizada. (P 120)*

*[...] o letramento é trabalhar a escrita com uma função social. É escrever sabendo para que está escrevendo. (Cissa)*



*[...] é interpretar as situações e conseguir expressá-las de forma oral ou escrita, como o momento pedir a ela. (Bianca)*

Letramento e alfabetização estão justapostos, e é nesse sentido que a afirmação de Soares (2018, p. 44) possibilita a sensatez de que esses processos ocorrem concomitantemente:

*[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.*

É fundamental para as professoras atuantes nas turmas de Segundo Período da referida Rede Municipal “[...] reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento [...]” (SOARES, 2018, p. 46), para que a criança compreenda que a escrita tem uma função e que há várias formas de utilizá-la.

Para 43 professoras participantes, o conceito de alfabetização e letramento se confunde: as professoras fazem atribuição à leitura e à escrita, não diferenciando as especificidades de cada processo, deixando evidente que o conceito de letramento ainda é pouco compreendido por elas, como se pode observar em algumas respostas ao questionário:

*Penso que é o ato de aprender a ler e a escrever. (P 14)*

*É o domínio da leitura e escrita. (P 19)*

*Letramento é o resultado de um processo no qual você ensina ou aprende a ler e escrever. (P 69)*

*Letramento é a decodificação das letras. (P 91)*

*Práticas de leitura e escrita, ensinar ler e escrever. (P 112)*

Mais uma vez recorro a Soares (2018, p. 140), que focaliza que “[...] é preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever, no sentido de grafar palavras e decodificar palavras – não se reduz à alfabetização [...]”; mais que isso, é preciso compreender também como fazer o uso da leitura e escrita nas situações cotidianas, a compreensão de textos que o outro

escreve, escrever de forma que se faça compreender, ou seja, atendendo às demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Soares (1998) afirma que o letramento não é neutro e seu significado tem muito a ver com o contexto em que ocorre. Para a autora, não há um conceito único para letramento, “[...] adequado em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (Id. Ib., p. 78), mas é a partir do contexto no qual está figurando que o letramento traz consigo “[...] uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever [...]” (Id. Ib., p. 75).

Vale ressaltar que, para 11 professoras, o conceito de letramento não foi elaborado na forma de uma definição, mas sim representado através de práticas pedagógicas que envolvem a escrita, e foram relatadas através das respostas ao questionário e à entrevista:

*Letramento é a forma que trabalhamos na Educação Infantil, as crianças mantêm o contato com as letras, palavras através de rótulos, livros infantis, revistas, jornais, placas, símbolos. (P 7)*

*Na Educação Infantil é visualizar e manipular ludicamente através do uso do crachá, calendário diário, mural do ajudante, combinados, entre outros. A criança espontaneamente observa o mundo letrado que existe na sala e fora dela. (P 24)*

*Letramento não está somente nas letras, mas tudo o que envolve atividades na Educação Infantil, que a gente trabalha, [...]. (Cristina)*

*Seria o contato que temos com a escrita antes da alfabetização. Em muitas situações a criança manipula livros, jornais, escreve recados, cada qual tem uma função distinta, seria essa compreensão. (P 44)*

*Letramento está desde a rotina com a chamada e combinados, cardápios, leitura de rótulos, materiais como: cartazes de informação, caderno de recados, jornais, revistas e gibis, porém, tudo isso somente faz sentido quando planejado e direcionado no planejamento de maneira lúdica. (P 68)*

*O letramento acontece a partir do momento em que a criança tem contato com as letras em rótulos, placas, livros, revistas, jornais e outros. (P 96)*

Na resposta *Letramento é a forma que trabalhamos na Educação Infantil*, P 7 faz uma generalização de atividades de ensino variadas envolvendo a leitura e a escrita, sem, contudo, trazer uma concepção de letramento e das dimensões que engloba. Na resposta de P 24: *Na Educação Infantil é [...]* e de Cristina: *[...] tudo o que envolve atividades na Educação Infantil [...]*, fica evidenciado o letramento como algo que parece acontecer somente no contexto da Educação Infantil. Se convivemos em uma sociedade grafocêntrica, adultos e crianças estão em contato com o letramento

nas diversas situações do dia a dia: “[...] vivendo em sociedades letradas, tanto os sujeitos escolarizados quanto os não escolarizados são afetados de alguma forma pelo fenômeno letramento” (GOULART, 2006, p. 457).

No trecho *Seria o contato que temos com a escrita antes da alfabetização [...]*, P 46 parece reconhecer que o letramento é algo mais amplo que a alfabetização e que a criança está imersa em uma sociedade que tem na escrita a base para muitas de suas ações. Talvez por isso a professora compreenda que o letramento acontece antes da alfabetização, mas, como já evidenciado anteriormente nas contribuições de Soares (2018), os dois processos ocorrem de forma simultânea. Castro e Coelho (2010, p. 82) também enfatizam que:

Não podemos separar os dois processos, pois, a princípio, o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: alfabetização e letramento, pelo desenvolvimento de habilidades nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Para P 68, [...] *tudo isso somente faz sentido quando planejado e direcionado no planejamento de maneira lúdica*. A professora evidencia em sua resposta a importância da ludicidade nas vivências e interações com as crianças. De acordo com Kishimoto (2010, p. 31), é “[...] por meio do faz de conta que as crianças assumem papéis de pais, vendedor, super-herói, criam diálogos a partir de guias metacognitivos, que desenvolvem a oralidade”; mas não é o brincar só por brincar, e sim o brincar permeado de intencionalidade, o brincar apontado por Oliveira (2011), que oportunize à criança participar de “interações mediadoras de aprendizagem” (Id. Ib., p.144), que assegure à criança participar de experiências de aprendizagens diversificadas, sendo o papel do professor imprescindível para ampliar o acesso das crianças ao universo letrado através da ludicidade. Em observações e registros realizados em escolas de Educação Infantil na cidade de São Paulo, Kishimoto (2010, p. 31) rememora “[...] a importância do suporte do adulto para ampliar o letramento/literacia: na brincadeira espontânea [...]”, e esse suporte do adulto, aqui representado pela professora, remete ao olhar sensível para realizar as intervenções necessárias e adequadas, sem perder de vista o encantamento da ludicidade.

Das 120 professoras que responderam o questionário, 5 já mencionadas anteriormente afirmam não conhecer o conceito de letramento e outras 4 afirmam conhecer, mas não mencionaram sua compreensão sobre o conceito.

Ao realizar as entrevistas com seis participantes, todas efetivas da Rede Municipal, retomei a questão sobre o letramento para aprofundar algumas informações. Ao questionar quando foi a primeira vez que as professoras ouviram falar em letramento, fica evidente que a Rede Municipal aqui pesquisada é considerada difusora desse conceito entre as professoras, pois apenas duas afirmam ter conhecido o conceito na graduação:

*[...] isso faz muito tempo, na rede, né. Eu acredito que desde que eu comecei a atuar como professora que nós trabalhamos. (Cissa)*

*A gente já ouviu faz muito tempo (risos). Mas a gente trabalhou, mesmo, no Segundo Período. (Cristina)*

*Foi quando eu iniciei, assim, trabalhando como professora. [...] quando a gente entra na rede, é como se tirasse uma venda dos teus olhos [...]. (Larissa)*

*[...] 2002, acho que em 2003, por aí. Foi quando nós tivemos um estudo, mesmo [...]. (Pauline)*

*Que eu me lembre, assim, do conceito formal, foi na faculdade. (Bianca)*

*[...] que eu comecei a realmente ver na parte teórica, realmente, na faculdade, né. (Luísa)*

Ao observar os excertos e refletir sobre a situação, emergem duas questões que precisam ser repensadas. A primeira é a formação continuada, que necessita de alargamento e intensificação para atingir a todas as professoras que atuam na Educação Infantil, pois, como refletem os dados de minha pesquisa, algumas professoras, representando 4% das 120 participantes, afirmam não conhecer o conceito de letramento. Tal fato pode estar relacionado à contratação de professores novos ou à rotatividade do quadro de professores contratados temporariamente. De acordo com Kramer (2008, p. 121): “Aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira”. A outra questão remete à fragilidade dos cursos de formação inicial, pois, supondo que o tema letramento já venha sendo difundido desde 1986, é provável que algumas instituições deixem de abordar ou abordem com menor relevância um tema com tanta emergência na formação inicial de professoras. Como revela Kishimoto (2008, p. 109):

No curso de pedagogia um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: Educação Infantil e séries iniciais do

ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos, entre outros, prática que se distancia da ótica profissional. [...] Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos.

São lacunas que abrem caminhos para novas pesquisas sobre essa dimensão do letramento nas Universidades, a fim de identificar se o conceito já avançou no sentido de ser difundido e compreendido pelos futuros professores. Para Soares (2018, p. 47), a questão formação de professores também é iminente. A autora enfatiza “[...] a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras”. Reforça-se, aqui, que essa aprendizagem tem seu início na Educação Infantil.

Na entrevista, a questão sobre o que os professores entendem por trabalhar na perspectiva do letramento na Educação Infantil também foi abordada. Três professoras, com mais tempo de serviço na Educação Infantil (acima de 21 anos), concebem a ideia do trabalho realizado na Educação Infantil sob a perspectiva do letramento, enfatizando a importância de a criança compreender onde, como e quando a escrita é utilizada. Para as professoras, a criança vai percebendo a função social por detrás da leitura e da escrita quando participa de ações inseridas no Centro de Educação Infantil ou em casa, no convívio com a família. Os fragmentos da entrevista evidenciam que há uma compreensão do conceito de letramento e que ele é abordado em suas práticas pedagógicas:

*Trabalhar na perspectiva do letramento é inserir a leitura e a escrita em todos os momentos, em todas as oportunidades que forem surgindo, né; para a criança perceber a função e a importância no dia a dia. (Cissa)*

*[...] eles já têm a noção do que é uma letra, onde é usada, que essa pode existir no nome deles, pode existir no nome da mãe, no nome do pai, no rótulo do refrigerante que eles mais gostam, né, ou no texto da receita da vó. (Luísa)*

*[...] porque a gente veio de uma educação que a gente só aprendia a escrever, só codificar as letras, e daí a gente teve que, né... teve que também procurar saber o que é o letramento, o que é a alfabetização. Então, assim, um não pode estar separado do outro, né? Às vezes pode ser que o letramento venha antes, às vezes pode ser que a alfabetização venha antes, mas os dois, né. Mas o importante é que hoje em dia, eu vejo que a gente já evoluiu bastante, assim... e a gente vê que os dois têm que andar juntos e têm que ser uma prática social, mesmo, da leitura e da escrita. (Pauline)*

A professora Pauline (*os dois têm que andar juntos*), quando se refere ao letramento e à alfabetização, entende-os como processos “[...] interdependentes e indissociáveis [...]” (SOARES, 2018, p. 45). Pauline reconhece também ser oriunda de um modelo tradicional de alfabetização, e que teve que buscar informações para compreender como os dois processos ocorrem. Para Soares (Id. Ib., p. 45), a concepção tradicional de alfabetização:

[...] tornava os dois processos independentes, alfabetização – o sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita.

Para as demais professoras, Cristina, Bianca e Larissa, a questão não é só mostrar se trabalham na perspectiva do letramento, mas trazer à tona uma questão que as assola nesse contexto envolvendo a cobrança da antecipação da alfabetização na Educação Infantil. Nos trechos da entrevista, as professoras evidenciam certa preocupação com as justificativas que precisam conceder a algumas pessoas (principalmente os pais) que subentendem que a criança precisa sair da Educação Infantil alfabetizada, para o ingresso no primeiro ano:

*É um desafio, porque... a gente não tem, né, no caso, a obrigação de que eles saiam daqui alfabetizados, né? Só que a gente não pode mandá-los crus para o primeiro ano. (Cristina)*

*No geral, eu acho que é conseguir fazer a criança pensar sobre esse mundo, né, e criar seus conceitos sobre ele. E depois, claro, né, principalmente pra essa idade que a gente está tratando aqui, é... ajudar ela a se apropriar da cultura escrita, né. Que daí é um papel mais curricular da escola fazer isso, ela entender pra que que ela vai aprender a escrever, como ela pode escrever, né, das várias formas que tem, como ela pode expressar essas ideias e a própria criação delas, né, sobre esses conceitos. (Bianca)*

*É... na Educação Infantil, muitos pais, inclusive na primeira... na primeira reunião, no início, eles já acham, assim, que a criança vai chegar no Segundo Período porque o ano que vem já vai para a primeira série, ela já vai sair daqui alfabetizada, e aí ela já vai sair daqui lendo e escrevendo. (Larissa)*

A Educação Infantil precisa possibilitar o contato da criança com a leitura e a escrita para que a criança perceba que a leitura e a escrita têm uma função social, para que conheça onde e como podem ser utilizadas e comece a utilizá-las a fim de elaborar conhecimentos participando ativamente desse processo; mas isso não

significa alfabetizar na Educação Infantil. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 3:

A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998, p. 117)

Esse respaldo que as professoras se preocupam em proferir aos pais surge do anseio e das cobranças de que a criança precisa ser alfabetizada antes de ingressar na escola. Cavalcante (2014, p. 36) retrata em sua pesquisa, através de falas de professoras, trechos que evidenciam as cobranças dos pais e da sociedade:

[...] escutamos declarações do tipo: “eles [os pais] acham que a criança deve sair da pré-escola lendo e escrevendo palavras e até frases, não percebem que ainda não está ‘amadurecida’ o suficiente para isso”; ou “eles [os pais] consideram a escola como espaço sério em que a brincadeira não deve entrar, tem que ter tarefa e deve ser no papel, de preferência propondo a escrita”; ainda, “eles [os pais/a sociedade] cobram a escrita dessas crianças, querem que cheguem ao Ensino Fundamental já alfabetizadas. Não entendem que a alfabetização é um processo”.

Não há percepção de que acelerar esse processo pode negligenciar etapas do desenvolvimento da criança e prejudicá-la futuramente. Como enfatiza Araújo (2017, p. 350): “Não se trata, portanto, nem de acelerar e antecipar o trabalho pedagógico do 1º ano para a Educação Infantil, nem de negligenciar o trabalho com a escrita e a leitura com os menores de seis anos”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também fundamentam sobre considerar as especificidades etárias da criança, sem antecipar conteúdos:

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

Cavalcante (2014, p. 37) reafirma o papel da Educação Infantil ao enfatizar que “[...] não façamos da Educação Infantil momento de práticas tradicionais, cedendo às cobranças e ansiedades dos pais que, muitas vezes, esperam a alfabetização

‘finalizada’ nesse período [...]”. O essencial é possibilitar às crianças formas de expressar seus sentimentos, anseios e linguagens, respeitando o ‘ser criança’.

Outra questão abordada na entrevista buscou evidenciar se para as professoras as ideias de letramento são novas, possíveis, aplicáveis ou distantes da realidade da Educação Infantil. Nos excertos que seguem, fica expressa a aplicabilidade dessas ideias nos entornos da Educação Infantil:

*[...] para nós aqui na rede Municipal, não são novas, né, já existem há um bom tempo. É aplicável, é muito gostoso trabalhar desta forma, e... a gente vê os resultados que a criança aprende, né? (Cissa)*

*[...] elas estão presentes, sim, né? Elas estão presentes, né, as professoras do Segundo Período têm todo um cuidado de não obrigar a criança a ler e escrever [...] num planejamento que envolva, assim, brincadeiras [...], um gosto que a criança vai tomar, bem na ludicidade. (Cristina)*

*Olha, eu acredito que hoje em dia, a Educação Infantil, você tem várias possibilidades de trabalhar com as crianças. Aí cabe a cada professora ver qual que é a melhor forma, né, de acordo com a turma, com a realidade, como trabalhar, mas é possível, sim. (Luísa)*

Para a professora Cissa, as ideias de letramento fazem parte de sua forma de trabalhar com as crianças há um bom tempo: *[...] para nós aqui na rede Municipal, não são novas, né, já existem há um bom tempo.* Trabalhar pautada nas ideias de letramento não lhe causa nenhuma estranheza, mas um certo conforto e garantias de que as crianças realmente aprendem.

A professora Cristina relembra a preocupação de não ultrapassar os limites da Educação Infantil, respeitando a criança e suas necessidades: *[...] as professoras do Segundo Período têm todo um cuidado de não obrigar a criança a ler e escrever [...],* mas propiciar à criança momentos de contato e interação com a leitura e a escrita, apoiados na ludicidade. É preciso ousar e se desvencilhar das amarras do modelo tradicional, aliar letramento e ludicidade a fim de que as crianças conheçam a função social da leitura e da escrita. Como salienta Cavalcante (2014, p. 37):

Nesse contexto de alfabetização tradicional, a identidade da Educação Infantil, o respeito à linguagem e cultura próprias da infância estariam ameaçadas, ou seja, propor um cenário pedagógico centrado em práticas de escrita e leitura extremamente mecânicas e descontextualizadas, em detrimento de uma prática de caráter lúdico e de atividades que privilegiam as outras linguagens (musical, teatral, plástica, etc.), seria desconsiderar a realidade educativa inerente à Educação Infantil e às necessidades das crianças nessa fase de desenvolvimento.



Para a professora Luísa, as possibilidades de trabalhar com as crianças são inúmeras: [...] *você tem várias possibilidades de trabalhar com as crianças [...]*. Um ambiente movido pela ludicidade oferece possibilidades numerosas; porém, há que se considerar “[...] imprescindível que o professor organize e sistematize o ensino [...]” (LUCAS, 2010, p. 115). A criança precisa estar em contato com atividades em que a leitura e a escrita possam ser exploradas e vivenciadas de forma organizada: “[...] não basta colocar a criança em contato com o conhecimento para que este seja por ela apropriado” (Id. Ib., p. 115); é preciso organizar tempo e espaço para que ela realmente interaja e conheça as práticas sociais de leitura e escrita, levando em conta também o contexto em que está inserida:

*Eu acho que, mesmo que não se queira trabalhar o letramento, ele está inserido, está incorporado, né, eu acho que não existe nenhuma educação sem letramento, né, sem compreender esse mundo e sem expressar o que a gente entende. Então, assim, de forma geral, eu acho que é impossível, né... ser professor e ser aluno sem estar envolvido no letramento. (Bianca)*

A fala de Bianca incita à reflexão: *é impossível, né... ser professor e ser aluno sem estar envolvido no letramento*, e, sem dúvidas, estamos envolvidos com “[...] todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho [...]” (STREET, 2014, p. 121), ainda que nem todos os letramentos sejam considerados com a mesma intensidade. Como afirma Street (Ib., p. 121), “[...] a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las [...]”. Tem-se a sensação de que só é válido o letramento que ocorre na escola, mas as vivências e práticas junto à Educação Infantil apontam que “[...] a criança tem contato com o fenômeno do letramento muito antes de chegar à escola”, como revela Kleiman (2009, p. 2). Por esse motivo, é imprescindível considerar o capital cultural e linguístico que a criança traz consigo ao ingressar na Educação Infantil. Essa é uma questão abordada por Cavalcante (2014, p. 37) quando declara que:

[...] afastar a linguagem escrita e o investimento pedagógico em sua compreensão, nessa fase de socialização escolar, é negar as experiências trazidas pelas crianças do meio social e fechar olhos e ouvidos às hipóteses que elas já estão produzindo sobre a organização e sistematização do signo escrito.

Para a professora Pauline, as experiências vivenciadas na Educação Infantil remetem a um certo encantamento e entusiasmo que são explicitados através de suas

palavras para mostrar que as ideias de letramento estão próximas da realidade do Centro de Educação Infantil no qual atua:

*[..] isso me encanta, essa, essa coisa do letramento e da alfabetização, né? Eu percebo que o nosso CEI, a gente... a gente... não é que tudo é perfeito, mas a gente está inserindo isso [...]. (Pauline)*

A satisfação de Pauline é demonstrada durante a entrevista com um largo sorriso no rosto, certa euforia e uma fala com palavras às vezes repetidas: *Eu percebo que o nosso CEI, a gente... a gente... não é que tudo é perfeito, mas a gente está inserindo isso [...]*, para poder relatar que seu Centro de Educação Infantil segue os caminhos sob o olhar e a perspectiva do letramento. Ela descreve com satisfação algumas atividades e situações em que ela e as crianças participam e vivenciam com intensidade, e é nessa relação mediada pela linguagem que as crianças se constituem e concebem cultura, como argumenta Cavalcante (2014, p. 42):

O ser humano é, por eminência, um ser social, que se produz em sua humanidade a partir das relações que estabelece com o meio e com os outros indivíduos. Nas experiências advindas das relações e trocas com os outros seres, o sujeito humano elabora estruturas de pensamento e concepções sobre sua própria natureza e identidade, produz cultura.

Ainda no que tange ao letramento, no questionário perguntei se as professoras participaram de alguma formação continuada que abordava o tema “letramento”. Das 120 professoras que responderam ao questionário, somente 43 (36%) afirmaram ter participado de formação continuada abordando o tema. Nesse momento, retomo um assunto já abordado anteriormente, que é a iminência de formação continuada de forma a abranger todas as professoras que atuam nas turmas de Segundo Período (sendo essas professoras efetivas ou contratadas), abordando o tema letramento, pois trabalhar um conceito sem conhecê-lo é o mesmo que tatear um caminho desconhecido na busca de assertivas. A prática pela prática não faz sentido; é preciso observar a prática, apoiar-se em fundamentações teóricas para, então, retornar à prática sob um novo olhar e promover mudanças significativas e valorativas. Roldão (2017, p. 196) retrata que “[...] a formação de profissionais já atuantes terá de apelar crescentemente à incorporação da vivência prática, para questioná-la, bem como para articular teoricamente e reinvestir em práticas melhoradas e reprodutoras de novos saberes”.

Cavalcante (2014, p. 56) também rememora a necessidade de investir na formação de professores para que cada etapa possa desempenhar o seu papel ao argumentar que:

[...] faz-se necessário investir na formação dos professores, responsáveis pelo processo de alfabetização, e isso inclui a Educação Infantil, na perspectiva de ampliar sua compreensão sobre a alfabetização, letramento e as práticas a serem produzidas e desenvolvidas nesse campo, bem como para o planejamento de metas que cada etapa desse percurso deverá atingir.

Outro indício preocupante é que, além de a formação atingir um número pequeno de professoras – 36% (43), apenas 35 delas afirmam no questionário que a formação contribuiu com suas práticas em sala. Já 6 das professoras restantes demonstram pouca ou nenhuma satisfação com a formação, e as outras 2 não mencionam se a formação contribuiu ou não com suas práticas. A insatisfação é expressa nos excertos descritos no questionário:

*A formação não contribuiu em minhas práticas, uma vez que a pessoa que aplicou a formação não sabia o que falava, não se entendia nada. (P 42)*

*De alguma maneira sim, de outra não, pois penso que a forma como a organizadora direcionou estava um tanto equivocada e arcaica. Após esta experiência, desisti da formação e procurei pesquisar por conta própria além de cursos mais específicos dentro do tema. (P 68)*

*Particpei de um curso on-line, porém, não tive grandes contribuições. (P 100)*

Para P 42 e P 68, o insucesso da formação deve-se ao despreparo das formadoras, mas há que se considerar também quais as expectativas desse professor em relação à formação continuada, sem deixar de levar em conta que o professor precisa “[...] mover-se num determinado campo de conhecimento” (ROLDÃO, 2017, p. 195) a partir dos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial. Para a autora:

Se o processo de formação profissional é um continuum necessariamente contextualizado nas práticas da profissão, os mecanismos necessários para geri-lo com qualidade passam por um bom domínio de informações e saberes de referência que permitam ao indivíduo dominar os códigos, refletir e questionar. (Id. Ib., p. 195)

Outra questão fundamental para a formação continuada é tanto o formador quanto o professor em formação conhecerem o contexto e as práticas nas quais estão inseridos. Quando P 68 afirma que *a forma como a organizadora direcionou estava um tanto equivocada e arcaica*, sinaliza distanciamento na comunicação entre as

partes, e se o professor não compreende o sentido da formação, não tomará para si nenhum significado: “O sentido seria a palavra-chave de qualquer comunicação. A comunicação não pode ser estabelecida se não se entende o que lê e não se compreende o que o interlocutor quer transmitir, por não haver entendimento dos significados” (ARAÚJO, CAVALCANTE, VIEIRA, 2009, p. 2).

Resquícios de dúvidas ainda são mencionados por três professoras, o que mostra que a formação, para elas, não elucidou o que realmente consiste o trabalho de letramento na Educação Infantil:

*Sim, mais ou menos, devido à dualidade entre alfabetizar e letramento a nossa prática permanece vivenciando e exercitando ambos conceitos para serem aplicados e daí surgem as incertezas. (P 58)*

*Sempre questioneei até onde posso ir na questão do letramento e a alfabetização com as crianças. (P 80)*

*Só me deixou com mais dúvidas. (P 81)*

As expressões apontadas pelas professoras revelam insciência: P 58 – [...] a dualidade entre alfabetizar e letramento [...] e [...] vivenciando e exercitando ambos conceitos para serem aplicados e daí surgem as incertezas; dúvida: P 80 – [...] até onde posso ir na questão do letramento e a alfabetização com as crianças; e incerteza: P 81 – Só me deixou com mais dúvidas. Se as professoras não conhecem o conceito de alfabetização e o conceito de letramento, como trabalhar sob essa perspectiva? É preciso retomar e compreender esses conceitos para depois perceber o que já foi mencionado no início deste capítulo. Como salienta Soares (2018), letramento e alfabetização são processos indissociáveis, e tanto a criança quanto o adulto analfabeto, ao adentrarem no universo da escrita, são permeados por esses dois processos de maneira simultânea; esse é o ponto de partida para as professoras compreenderem como organizar suas práticas pedagógicas a fim de que a criança possa ampliar e conhecer as diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Para Brandão e Rosa (2018, p. 8):

*[...] essa aprendizagem deve estar em consonância com os interesses e os desejos infantis, de modo que as situações de leitura e de escrita propostas assegurem às crianças o prazer de agir por meio desses recursos da nossa cultura, sem ferir, ao mesmo tempo, seu direito de aprender brincando.*

É na Educação Infantil que a criança desenvolve o interesse e o gosto pela leitura, o que oportuniza às professoras estimular a criança na exploração desse universo letrado, possibilitando-a a participar das diversas interações que envolvem a linguagem, a leitura e a escrita. É o momento de aproveitar todas as informações e curiosidades que a criança traz consigo ao ingressar na Educação Infantil, transformando essa bagagem em experiências e vivências que tenham significado para ela, a fim de impulsionar sua aprendizagem e desenvolvimento.

### 3.1 O trabalho com as crianças na perspectiva do letramento

A criança, ser curioso e que transborda movimento, precisa ser compreendida com um olhar que atenda suas necessidades e singularidades. Para isso, doses de “cuidar e educar” precisam cercar os espaços em que ela convive, não somente com a família, no lar, mas principalmente na sala de Educação Infantil, onde convive diariamente com outras crianças e com adultos e experimenta situações variadas que lhe possibilitam expressar seus desejos, interesses e emoções.

É preciso pensar no tempo, espaços e práticas pedagógicas que “[...] devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2010, p. 25), mediadas com intencionalidade, para que o desenvolvimento integral da criança seja realmente ascendido. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 18) fundamentam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Nesses espaços da Educação Infantil, nos quais as crianças brincam e representam as situações experimentadas no dia a dia, “[...] é importante garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita [...]” (BRANDÃO e LEAL, 2018, p. 21) que, alicerçadas pela ludicidade, desenvolvam ainda

mais a curiosidade e o interesse em desvendar os mistérios e encantos da leitura e da escrita.

Conforme fundamenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: “A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais” (BRASIL,1998, p. 117). Não há como lhes negar esse direito, já que “[...] as crianças podem aprender a interagir por meio da escrita, e podem participar de situações variadas em que adultos ou crianças mais experientes possibilitem o contato com textos que circulam socialmente” (BRANDÃO e LEAL, 2018, p. 21).

A Diretriz Municipal de Educação Infantil do Município pesquisado (2019) ressalta, em seu Campo de Experiência ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’, o contato e imersão da criança com a cultura escrita, as vivências em um ambiente letrado e a elaboração de hipóteses sobre a leitura e a escrita, mas sem perder a centralidade no brincar e deixando claro que não almeja alfabetizar precocemente essas crianças.

A Diretriz Municipal de Educação Infantil do referido Município (2019) afirma também que as práticas pedagógicas do Município são ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular para todo o Brasil, o município evidencia a participação nas pesquisas e formações para elaboração de um currículo que traz como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras.

Pautada nesse olhar, minha pesquisa buscou conhecer, através das intervenções relatadas pelas professoras no questionário, como trabalham a leitura com as crianças, quais materiais priorizam, se a escrita já é abordada, de que forma, se existem dificuldades durante o encaminhamento das atividades e quais as estratégias utilizadas pelas professoras para minimizar as dificuldades encontradas. Na entrevista, abordo a questão que discorre se as professoras percebem (nas atividades mencionadas) que as crianças se envolvem em práticas letradas e de que forma. O letramento na Educação Infantil é apoiado nos estudos de Brandão e Leal (2018), Castro e Coelho (2009), Kleiman (2009), Kishimoto (2010) e Soares (2018).

A criança inserida na sociedade grafocêntrica desde muito cedo inicia seu contato com o mundo letrado. Kishimoto (2010, p. 27) ressalta: “As primeiras aquisições da linguagem são garantidas pela família. Esse capital cultural e linguístico,

quando aproveitado, propicia a continuidade da aprendizagem”. É muito natural que as crianças compartilhem essas vivências nos espaços da Educação Infantil com seus colegas e professoras, que devem usufruir dessas aprendizagens trazidas e avançar promovendo novas situações que ampliem o contato com esse universo letrado. Castro e Coelho (2010 p. 79) salientam: “A escola de Educação Infantil também é espaço propício para esse trabalho, com o qual todo conhecimento adquirido será contextualizado e compreendido segundo a função que ocupa socialmente”. É a partir das vivências de seu entorno que a criança vai tendo contato com o mundo letrado; dessa forma, na Educação Infantil, “letrar é entrar no mundo da criança e, junto com ela, aprender a leitura e a escrita que seu contexto oferece” (Id. Ib., p. 84).

Ao analisar a questão que aborda como a leitura é trabalhada com as crianças, a maior recorrência apontada pelas professoras é a leitura de livros e de textos dos mais variados gêneros (poemas, receitas, parlendas, quadrinhas, bilhetes, informativos):

*A leitura é explorada através de textos informativos (pesquisas), gêneros textuais diversificados, ao trabalhar com música, construção de cartas, convites, leitura e manuseio de histórias. (P 1)*

*Seleciono bons livros, para contar às crianças diariamente e em diversos espaços da escola. Procuro também contar histórias de acordo com os projetos em que as crianças estão envolvidas, como portadores de textos reais. Envolver as crianças com perguntas, apresento imagens, mudo o tom de voz, leio o nome do autor, ilustrador... Após a leitura há uma reflexão compartilhada de opiniões sobre as histórias contadas. (P 114)*

O contato diário com textos diversificados provoca a curiosidade da criança, faz com que ela desenvolva a predileção pela leitura, amplie o vocabulário e desenvolva a imaginação. Como afirmam Brandão e Rosa (2018, p. 36): “[...] alguns estudos também mostram que crianças que participam regularmente da roda de história desde a Educação Infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência”. Outra fala interessante das autoras refere-se ao modo como as crianças se comportam nas interações com materiais escritos, imitando o adulto, “[...] repetindo gestos, propondo brincadeiras com livros, ensaiando ser contadoras e leitoras de histórias” (Id. Ib., p. 36).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) focaliza a possibilidade de a criança conhecer, através da leitura, outras formas de vida e cultura de outros povos em tempos e locais diferentes: “A partir daí ela pode

estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence” (Id. Ib., p. 143). O contato com a leitura oportuniza às crianças transitarem em um mundo mágico onde a imaginação e a criatividade avultam a cada história quando conhecem vários personagens e criam saídas para a situação vivida por cada um deles, quando descrevem com detalhes o local onde a história acontece e, por vezes, quando incorporam e representam com muita intensidade esses personagens. Brandão e Rosa (2018, p. 39) asseguram que “[...] ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, sua memória, sua imaginação”.

Os excertos relatados no questionário revelam esse trabalho, sempre com o olhar das professoras voltado para o interesse da criança, ritmos empregados e a consideração pelas informações e conhecimentos que a criança traz consigo ao ingressar na Educação Infantil:

*Com o uso do crachá, contação de histórias, bilhetes elaborados por eles junto com a professora, calendário linear. Claro que tudo no tempo de cada criança. (P 23)*

*Através da leitura de livros, revistas, tudo conforme o interesse das crianças, momentos em que as crianças usam a imaginação para ler para seus amigos (P 26)*

*Sempre procuro trabalhar levando em conta o que a criança já traz de repertório. Priorizo o que é significativo para os pequenos e tudo é leitura. Desde contos, os poemas, as histórias, os bilhetes, os textos coletivos, os informes como revistas, jornais, folders, e tudo o que temos em sala, construímos juntos. (P 86)*

Cada criança possui um ritmo diferente de aprendizagem, vai se adaptando ao ambiente, começa a interagir e se desenvolver na interação com os outros (crianças e adultos) que estão à sua volta. Na fala da P 23, [...] *tudo no tempo de cada criança*, fica evidente o cuidado da professora em relação à aprendizagem e a não extrapolar ritmos nem a individualidade das crianças que participam de sua turma. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil asseguram a necessidade do “[...] reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (BRASIL, 2010, p. 19).

Para P 26, [...] *tudo conforme o interesse das crianças [...]*, a criança expressa um interesse por determinados assuntos, e essa é a oportunidade de trazer à tona



conteúdos que envolvem a leitura e a escrita, questões que motivem a curiosidade dos pequenos e os lancem na busca dessas informações e soluções, mediada pela professora. O papel da professora é identificar os interesses das crianças, mas isso não é tarefa tão simples: “A dificuldade está em como determinar quais são esses interesses” (KLEIMAN, 2009, p. 5), e para descobrir esses interesses as professoras necessitam de um olhar atento, observação e planejamento para, através da mediação das intervenções pedagógicas, possibilitar às crianças a formação de conceitos científicos<sup>31</sup>.

Para P 86, é importante [...] *trabalhar levando em conta o que a criança já traz de repertório [...]*, considerar os conhecimentos espontâneos da criança, visto que “[...] a assimilação do sistema de conhecimentos científicos também não é possível senão através dessa relação mediada com o mundo dos objetos, senão através de outros conceitos anteriormente elaborados” (VIGOSTKI, 2001, p. 269). Kishimoto (2010) afirma que geralmente os Centros de Educação Infantil e Escolas, ao receberem as crianças, têm a tendência de considerar que todas partiram do mesmo capital cultural<sup>32</sup>, mas na realidade o acesso a tais recursos não é o mesmo para todas as crianças, o que indica que a “[...] diversidade de realidades ou campo social de cada criança requer o aproveitamento do seu capital cultural e linguístico” (Id. Ib., p. 26).

Para 33 professoras, outra atividade em destaque é envolver o nome próprio das crianças e o nome dos colegas (leitura dos nomes, reconhecimento de crachás, reconhecimento das letras, recorte de letras do nome). A elaboração de listas, textos coletivos e cartazes também é enfatizada.

Ao reconhecer seu nome, a criança começa a compará-lo com o nome de outros colegas e dos demais familiares, e inicia a observação de palavras que apresentam as letras contidas em seu nome. O Referencial Curricular para a Educação Infantil indica ampliar e promover nas crianças a capacidade de “[...] reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 131). Castro e Coelho (2010, p. 83) asseguram que:

Uma forma de inserção das crianças de Educação Infantil no mundo letrado se dá através da aprendizagem do próprio nome, do qual decorrem vários

---

<sup>31</sup> Os conceitos novos e mais elevados modificam os conceitos anteriores. Para que a criança possa compreender um conceito científico, é necessário que o desenvolvimento do conceito espontâneo tenha atingido um certo nível (VIGOTSKI, 2001).

<sup>32</sup> “Capital cultural: são os recursos para comunicar ideias, sentimentos, conhecimentos e opiniões” (KISHIMOTO, 2010, p. 26).

tipos de trabalho, como, por exemplo, levar a criança a comparar e relacionar a escrita do seu nome com a dos colegas. Outra maneira é levar as crianças a separarem os nomes de meninos e meninas, ou até mesmo encontrarem um determinado nome em listas.

Percebe-se aí o entrelaçamento de atividades que envolvem leitura e escrita de forma concomitante, tendo a professora como escriba na maioria das situações, em vivências que partem do cotidiano das crianças.

A leitura e interpretação de imagens, figuras e desenhos também é sinalizada por 22 professoras. Quão mágicos são esses momentos de imaginação, fruição, contato com cores, texturas, aromas e formas que a criança vai explorando sem limites! Como descreve Ostetto (2011, p. 1) sobre as crianças:

[...] são novidadeiras, inventam modas, criam mundos e fundos; brincam com tudo que está a sua volta, mexem, pegam, puxam, experimentam, montam e desmontam, acham graças das coisas; fantasiam; viajam na imaginação, elaboram formas, buscam e inventam cores; constroem enredos e... dizem cada uma!

A imagem que a criança observa ao manusear livros ou ouvir histórias já lhe permite releituras e a elaboração da sua própria história: “[...] a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de ‘viagem’, de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância” (BRANDÃO e ROSA, 2018, p. 39).

Criança é pura arte, e quanto mais vivencia experiências, mais abre caminhos para a fruição e amplia seus repertórios para as possibilidades de expressar seus sentimentos, sensações e emoções, uma vez que, por meio da arte, “[...] o sujeito vivencia experiências alheias, que não seriam possíveis na sua vida particular, enriquecendo seu próprio repertório, sua visão de mundo e humanidade” (BARROCO e SUPERTI, 2014, p. 26).

É fundamental propor aos pequenos o contato com imagens e materiais diversificados, para que possam explorar e experimentar a fim de sensibilizar todos os sentidos. Como propõe Ostetto (2011, p. 5):

[...] se estamos pretendendo a educação do “ser poético”, implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, será importante vermos tais ações como educação estética (mais do que o ensino da arte) que se realiza no dia a dia.

Cabe ao professor da Educação Infantil mediar práticas que propiciem à criança o contato com “[...] vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25), considerando a ampla variedade de materiais que se encontram disponíveis. O fundamental para a criança é participar de novas experiências, o contato com materiais diversificados, para que possa explorá-los percebendo forma, tamanho, cores, dimensões e, com essa variedade, expressar suas sensações conforme sua criatividade (CUNHA, 2017).

Três professoras mencionam visitas à biblioteca. É importante que a criança tenha a oportunidade de conhecer locais nos quais informações são guardadas, como bibliotecas e museus<sup>33</sup> (BRASIL, 1998). Mas, mais do que isso, é fundamental que as crianças tenham acesso a livros, revistas e outros materiais escritos para que possam manipular e fazer escolhas evidenciando suas preferências. Mesmo que muitos Centros de Educação Infantil não disponham de bibliotecas, a professora pode organizar com as crianças espaços com livros e materiais com assuntos de interesse da turma. Brandão e Rosa (2018, p. 49) argumentam que “[...] os livros de literatura devem estar sempre ao alcance das crianças, e não guardados em armários fechados ou na sala de coordenação ou diretoria”.

Duas professoras apostam nas parcerias com as famílias para a leitura de histórias e na busca de dados em pesquisas solicitadas às crianças. Kishimoto (2010) enfatiza sobre a articulação entre a família e o Centro de Educação Infantil. Essa parceria permite compreender as concepções, o capital cultural, social e linguístico que a criança traz consigo ao chegar na Educação Infantil. Para a autora, é preciso envolver a família na educação dos filhos por meio da proposição de estratégias. Os pais podem ser grandes parceiros em projetos e eventos realizados nos Centros de Educação Infantil.

Três professoras informam elaborar cantos temáticos para explorar materiais que envolvem a leitura e 12 professoras especificam jogos e brincadeiras com cantigas, números e alfabeto móvel como centrais em suas intervenções. Ludicidade e Educação Infantil são praticamente ‘sinônimos’; todas as atividades realizadas nesse espaço precisam priorizar a ludicidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Vol.1) enfatiza que:

---

<sup>33</sup> Embora hoje se possa obter essas informações com um simples toque no celular, em acervos digitais.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p. 27)

O aprender brincando possibilita à criança imitar o adulto e fazer suas próprias representações: é nas brincadeiras que faz a lista para o mercado, escolhe produtos de encartes, conta histórias para os colegas, prescreve remédios para as bonecas, percebendo as funções sociais da escrita e participando do mundo letrado. Conforme sugestão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume 1:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (Id. Ib., p. 28)

É o momento de aprender brincando, impulsionar a curiosidade, questionar, fazer tentativas para buscar soluções, desenvolver a percepção, concentração, a fruição, a imaginação e a criatividade, vivenciar situações através da ludicidade, mediadas pelas professoras e atravessadas pela intencionalidade.

Na questão que aborda os materiais priorizados nas atividades de leitura, as reincidências são para livros, jornais, revistas e textos de gêneros variados, como revelam excertos do questionário:

*Livros de leitura infantil, poemas, versinhos, trava línguas, adivinhas, crachás com nomes, receitas, alfabeto móvel, jornal, letra de músicas, textos de regras de jogos e demais portadores de texto que sejam necessários.* (Cissa)

*O espaço deve ser bem organizado com a faixa etária das crianças, confortável, com objetos que mostrem sua cultura e o meio social em que estão inseridas, potencializando suas habilidades. Materiais: livros, revistas, textos informativos, quadro, material para desenho e escrita, imagens reais etc.* (P 72)

*Literatura infantil, bilhetes, livros de narrativa visual também são utilizados para fazê-los criar tais histórias ou recontar.* (P 120)

Atividades envolvendo a escrita do nome, cartazes elaborados em conjunto com as crianças, jogos e brincadeiras envolvendo letras, números e descrição de figuras também são assinaladas pelas professoras. Indumentárias, fantoches e cantos para as histórias e dramatizações são organizadas com a participação das crianças.

Duas professoras afirmam trabalhar com materiais recicláveis, duas não mencionam os materiais priorizados e uma enfatiza utilizar os passeios de pesquisa para navegar nos diversos contextos abordando a leitura, o que leva a crer que esse contato com a leitura é inerente à Educação Infantil. Para Brandão e Leal (2010), a contação de histórias, as conversas sobre as histórias contadas e sobre a própria rotina das crianças ampliam as habilidades do uso da linguagem, e é por esse viés que as crianças aprendem a organizar textos oralmente, variar os modos de falas, interagir nas rodas de conversa, ouvir quem fala e também elaborar respostas para as questões que lhes são provocadas.

Ao serem questionadas sobre as dificuldades para trabalhar com atividades de leitura com as crianças, 26 professoras declaram encontrar essas dificuldades e apenas 11 ressaltam estratégias para minimizá-las baseadas em pesquisas, formas diferenciadas de realizar a leitura para as crianças em lugares diversificados, diálogo com elas, a abordagem lúdica, a utilização de música para iniciar o momento da leitura e implementação de uma rotina com a turma.

Dez professoras atribuem suas dificuldades ao comportamento das crianças, referindo-se à agitação, falta de interesse e pouca concentração, como apontam excertos do questionário:

*A concentração das crianças. (P 30)*

*O fator concentração, nem todos demonstram interesse. (P 67)*

*Muitas vezes as crianças são agitadas e demoram para acalmar. (P 115)*

Mas a criança é um ser que transborda movimento ou será que ainda se espera aquela criança inerte, incapaz e que precisa de indicação e auxílio para tudo? Kishimoto (1999, p. 1) retoma o olhar para o novo conceito de criança: “Hoje, a criança é vista como um ser histórico social, dotado de diferenças, peculiaridades, mas, completo dentro do seu nível de desenvolvimento, um cidadão capaz de fazer escolhas, de agir segundo sua vontade, de criar e recriar”. Essa nova forma de olhar a criança possibilita a ela vivências e experiências em que o cuidar e o educar lhe concedem um agir de maneira ativa, participando da construção de sua própria história.

As professoras não podem nem devem esperar que as crianças fiquem ali paradas; devem instigá-las na descoberta do mundo letrado e dos mais variados

temas que ultrapassam o interior dos Centros de Educação Infantil. São crianças curiosas, prontas para desvelar o mundo. Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 79) afirmam que é na Educação Infantil que se formam leitores e vislumbram, com clareza, o papel da professora nesse ambiente:

É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e escrever. Que as crianças possam gostar de ouvir a leitura, que tenham possibilidades de se desenvolver e aprender.

A criança precisa compreender a rotina que envolve seu dia na Educação Infantil, e a professora é a mediadora para efetivar essa compreensão. Não significa enquadrar a criança em um sistema rígido e imutável que precisa ser seguido sem considerar os desejos e interesses expressos pela criança, mas definir em conjunto com ela os momentos e espaços a serem explorados no Centro de Educação Infantil. A roda de conversa pode ser um bom momento para, em conjunto com as crianças, definir, planejar e organizar esses momentos de convívio. Se a criança participa da elaboração da rotina, ela vai se integrando ao processo e percebendo que faz parte dele, respeitando e compreendendo os momentos propostos para cada situação. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Vol. 1), organizar esses momentos não significa aderir a modelos rígidos e inflexíveis:

A rotina na Educação Infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. (Id. Ib., p. 73)

A falta de contato com a leitura e com atividades letradas no entorno da família também é mencionada. Outro fato que chama a atenção é que quatro professoras apontam encontrar dificuldades para dar sequência às atividades propostas, e outras três ainda não têm a clareza de até onde podem avançar com as atividades, o que evidencia uma lacuna sobre o que é pertinente ou não na Educação Infantil, como avançar e até onde se pode chegar. É fundamental que tanto as professoras quanto os pais conheçam no que consiste o trabalho com as crianças da Educação Infantil, para que, em conjunto, consigam proporcionar a elas o contato com a leitura e a escrita sem perder de vista a centralidade no brincar. Tanto os pais quanto as professoras precisam estar cientes de que a Educação Infantil não é o momento de

alfabetizar, e sim de explorar o universo da leitura e da escrita através da imaginação, da ludicidade, da fruição e das brincadeiras. Os excertos destacados revelam mais uma vez que os conceitos de Letramento e Alfabetização não estão claros, o que deixa incerto o modo de trabalhar com as crianças:

*Pela não obrigatoriedade da alfabetização na Educação Infantil. (P 29)*

*Uma vez que trabalho na Educação Infantil e não pode focar na alfabetização. (P 42)*

*Pois a leitura é espontânea e deve ser respeitada nesta fase. (P 63)*

É preciso compreender que a criança já faz parte desse mundo letrado, e o contato com a leitura e a escrita nessa etapa ampliará as possibilidades de interação dela com o mundo. Para Brandão e Leal (2018, p. 30):

*É preciso finalmente considerar que a leitura e a escrita não devem fazer parte do currículo da Educação Infantil como uma disciplina isolada, mas sim integrar projetos de trabalho em que as crianças estão envolvidas, bem como entrar nas atividades de sua rotina no ambiente educativo [...].*

Quatro professoras relatam a falta de material adequado para trabalhar com as crianças, e entre estas, uma diz não ter Internet disponível para realizar as pesquisas. O número de crianças em sala também é abordado por quatro professoras, mas apenas uma delas indica que trabalha com 25 crianças<sup>34</sup>, o que está em conformidade com o disposto na Resolução N<sup>o</sup> 645/2017/CME<sup>35</sup> do Município abordado. Apesar do atendimento ao que preconiza a referida resolução, há que se refletir se esse número é realmente adequado. Será que as professoras concordam com isso, já que enfatizam o número de crianças? Há realmente condições para desenvolver um trabalho adequado, observando e mediando o fazer de cada uma das 25 crianças, considerando suas singularidades? São lacunas que carecem de um olhar mais atento a fim de compreender as reais necessidades e possibilidades das professoras que atuam com 25 crianças.

---

<sup>34</sup> O prazo para a adequação no que se refere à presença de auxiliar de educador nas turmas de pré-escola com 21 a 25 alunos é de até 8 (oito) anos a contar da data de publicação desta Resolução (publicada em 12 de dezembro de 2017).

<sup>35</sup> Fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação do Município pesquisado.

Ao questionar se a escrita já é abordada com as crianças, fica evidente que o trabalho com a escrita é abordado por 119 professoras, pautadas na ludicidade, deixando sempre em evidência o respeito ao interesse e ao ritmo das crianças, o que pode ser observado nos excertos do questionário:

*As crianças sentem necessidade em alguns momentos de realizar a escrita, por vezes em cartões de aniversário, nas placas de identificação de nossa horta. Algumas crianças se sentem à vontade para tal. (P 34)*

*De uma forma natural, respeitando o ritmo de aprendizagem e interesse de cada criança. A partir de brincadeiras com letras, palavras, incentivando-as a perceberem as letras de seu nome. (Pauline)*

*No contexto do que é trabalhado, sem enfatizar a alfabetização, mas com intuito de perceberem onde se emprega a escrita. (P 113)*

P 34, quando menciona que *as crianças sentem necessidade em alguns momentos de realizar a escrita*, mostra a curiosidade das crianças em relação à escrita. Essa criança, que já convive em uma sociedade letrada, quer agora participar escrevendo seu próprio cartão ou informação para que possa ser apreciado por outras pessoas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Vol.3) reflete sobre esse interesse da criança:

*Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. (BRASIL, 1998, p. 127)*

O destaque é para atividades que compreendam a escrita do nome, seguida da escrita espontânea, em que a criança começa a elaborar suas hipóteses de escrita a partir de um contexto trabalhado com o grupo. Como defende o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Vol. 3): “A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças” (Id. Ib., p. 133).

Apenas uma professora afirma não abordar a escrita com as crianças e justifica *por não poder alfabetizar*. Esse é o primeiro ano dessa professora na Educação Infantil, que possui contrato temporário e, apesar de ter se graduado há dez anos, não demonstra familiaridade com o conceito de letramento. Fica evidente que a professora está em início de carreira, na fase de ‘exploração ou tateamento’, como define



Huberman (1995), e aos poucos irá conhecendo seu trabalho, observando o trabalho das outras professoras, aprendendo com suas colegas de profissão e se constituindo como professora. Entretanto, ao descrever suas intervenções com a leitura e a escrita, evidencia que utiliza materiais que compreendem essa perspectiva, como aponta o excerto do questionário:

*Leitura, calendário, crachá, alfabeto móvel de madeira, letras de montagem, chamada. (P 99)*

A professora utiliza materiais que estão inseridos na rotina da criança, e dependendo como interage e medeia suas práticas, pode levar a turma a desenvolver ainda mais a curiosidade pela leitura e a escrita, como perceber também as funções sociais experienciadas em uma sociedade letrada.

Quanto às dificuldades para realizar atividades de escrita com as crianças, 26 professoras manifestam essas dificuldades e 13 sugerem formas de minimizá-las. Sete professoras as atribuem ao excesso de crianças na sala, nas respostas do questionário:

*Devido ao número de crianças na sala. (P 43)*

*A maior dificuldade é 25 crianças na sala. É muito complexo o atendimento individual nas dinâmicas. (P 78)*

*Da mesma forma como na leitura, o número de alunos em sala interfere na escrita também, pois cada atividade realizada precisa ser bem observada e pontuada pelo professor quando o aluno apresenta alguma dificuldade ou necessidade. (P 120)*

Como referenciado anteriormente, 25 crianças é o número em conformidade com a Resolução Nº 645/2017/CME, que fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Vol.1) também faz referência ao número de 25 crianças: “Quando as crianças adquirem maior autonomia em relação aos cuidados e interação de forma mais independente com seus pares, entre 3 e 6 anos, é possível pensar em grupos maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor” (BRASIL, 1998, p. 72). Uma das professoras sugere que 20 crianças seria adequado para um atendimento de qualidade, outra traz como saída organizar a turma em grupos menores.

Cinco professoras apontam a dificuldade das crianças quanto à coordenação motora, e duas delas indicam trabalhar atividades que estimulem a coordenação a fim

de atender às especificidades das crianças. Se quanto mais experimenta, mais a criança amplia suas possibilidades de movimento e expressão, cabe à professora mediar situações que promovam esse desenvolvimento, desde brincadeiras que requerem girar, saltar, pular, equilibrar, lançar, até as situações que exigem movimentos com mais precisão, como manusear lápis, cola, tesoura, pincel e outros materiais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Vol.3) aborda essa evolução na coordenação motora da criança:

As crianças exploram o espaço ao seu redor e, progressivamente, por meio da percepção e da maior coordenação de movimentos, descobrem profundidades, analisam objetos, formas, dimensões, organizam mentalmente seus deslocamentos. Aos poucos, também antecipam seus deslocamentos, podendo representá-los por meio de desenhos, estabelecendo relação de contorno e vizinhança. Uma rica experiência nesse campo possibilita a construção de sistemas de referência mentais mais amplos que permitam às crianças estreitarem a relação entre o observado e o representado. (Id. Ib., p. 230)

A falta de interesse das crianças também é relatada por quatro professoras; para duas, a baixa concentração das crianças dificulta o trabalho, já outras duas atribuem as dificuldades ao pouco contato com o mundo letrado na família. Criança é um ser curioso, um ser que trafega em vários horizontes, que consegue “[...] socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais e expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas, além da oral e escrita [...]” (KISHIMOTO, 1999, p. 2). É o “professor provocador de afetos”, mencionado por Pillotto e Clauber (2017, p. 115), que motiva e impulsiona a criança, uma vez que:

Na educação pelo afeto, transitam dentro e fora do corpo expressões pela via do tato, do olhar, da palavra, da escuta, do gesto e do movimento, manifestando-se em sentimentos. São eles que mobilizam processos simbólicos e construções cognitivas e sensíveis.

É esse professor provocador que precisa instigar o interesse da criança, para que cada vez mais e mais essa criança se sinta impulsionada e motivada a desvendar e conhecer os mistérios que o mundo lhe oferece. É esse professor provocador que precisa incentivar a criança para que participe de experiências curiosas e significativas que a movimentem na direção e na busca do conhecimento.

Três professoras não têm a certeza de como trabalhar com as crianças e sugerem formação para esclarecer o que é adequado na Educação Infantil quanto à escrita e à leitura. Os fragmentos extraídos do questionário retratam essa queixa:

*Tenho dúvidas ainda sobre esse processo na Educação Infantil. Penso que precisaria ter formações na rede sobre este tema. (P 48)*

*Um momento é pra trabalhar e em outros não. Ficamos perdidas. (P 49)*

*Penso que o Município deve esclarecer melhor até que ponto podemos trabalhar o Letramento na Educação Infantil. Talvez, mais formações sobre o assunto. (P 63)*

Retomo novamente o tema formação continuada, que é abordado diversas vezes nesta pesquisa, indagando agora sobre quais critérios são utilizados para selecionar as professoras para a formação, visto que as três professoras são efetivas da rede, duas já trabalham há dez anos na rede e uma está na Educação Infantil entre 2 e 5 anos. Considerando que se almeja uma educação de qualidade, é necessário que a formação continuada se estenda a todas as professoras (efetivas e contratadas). De acordo com Roldão (2017, p. 195), a “[...] teorização da formação, assente na reflexão e construção de saber em contexto e a partir da prática profissional [...]”. Todas as professoras precisam conhecer os conceitos de letramento e alfabetização para compreenderem também as possibilidades de práticas com as crianças nessa etapa tão essencial.

Os materiais, recursos e estruturas não adequados são apontados por duas professoras, e uma delas sugere como alternativa a utilização de materiais reciclados. A sugestão apresentada pela professora é assentida também pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Vol.1), que aborda como uma capacidade a ser desenvolvida pela criança: “Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação” (BRASIL, 1998, p. 63).

Ao destacarem as atividades significativas abordando a leitura e a escrita, fica evidente que realizam um trabalho pautado na ludicidade, considerando as necessidades e desejos demonstrados pelas crianças e vivenciando as práticas sociais de seu contexto. A leitura e a escrita são evidenciadas em diversos momentos, como mostram os fragmentos do questionário:

*O jogo da trilha ambiental onde as crianças verbalizaram suas ideias referentes a boas e más ações com o meio ambiente, a professora era a escriba, os desenhos foram realizados por eles. (P 44)*

*Construção da receita: torta salgada de legumes. Observei que as crianças não tinham o costume de comer verduras no momento da refeição e dessa forma, percebi que precisaria incentivá-las. Fiz a proposta de preparar junto com elas uma torta salgada de legumes, então todos trouxeram os ingredientes para fazermos a receita. Um dia antes, foi construída a receita num papel Kraft com a participação das crianças. A professora (eu) fez seu papel de escriba e as crianças escreveram os números referente à quantidade dos ingredientes e depois, ilustraram o cartaz. E por fim, no outro dia, elas participaram da preparação da torta com o auxílio da receita e depois, degustaram-na. (P 48)*

*Construção e elaboração de uma história em quadrinhos pela turma, transformando-a em uma pequena revista, com cerimônia de lançamento para pais e convidados. (História inspirada no desenho Babi Toninha do projeto Toninhas da Univille). (P 54)*

*Estamos vivenciando o tema "animais", procuramos em textos informativos, em literaturas, e até na Internet as curiosidades das crianças quanto à cor, ao que comem, como se escreve o nome do animal etc. Possibilito várias fontes para que essa vivência se torne significativa, tanto que após encontrarmos um pássaro morto, as crianças começaram a perguntar sobre os motivos da morte dos animais; abrindo caminho para falarmos sobre desmatamento, lixo etc. E o encanto ainda se mantém vivo. (P 72)*

*No desenvolvimento do projeto "Era uma Vez", que surgiu a partir do interesse das crianças pelas histórias infantis contadas pelas professoras. Proporcionamos várias situações em que as crianças vivenciaram o letramento, como por exemplo, no recebimento de uma carta enviada pela dona Bruxa da história João e Maria, que lemos e escrevemos uma carta resposta. Na leitura da receita de pão contida na carta e exposta em cartaz na sala, na elaboração de um caderno de receitas com as receitas de comidas que as crianças mais gostam. (P 93)*

Nas situações relatadas, é perceptível que as professoras que atuam nas turmas de Segundo Período do município investigado trabalham na perspectiva do letramento, embora nem todas tenham o domínio do conceito. As crianças participam dos processos buscando respostas para curiosidades e informações que surgem no dia a dia do Centro de Educação Infantil e no entorno familiar.

Como reflete Kleiman (2009, p. 9): “Ao participar dos trabalhos da turma, a criança aprende, no processo, como a linguagem escrita funciona, quando e onde a escrita é mais adequada do que a fala na comunicação, quais os prazeres da leitura de livros, tudo segundo sua capacidade”. As professoras, através da mediação, exercem papel essencial para despertar o interesse das crianças na descoberta do mundo letrado.

Na entrevista, questiono se as professoras (considerando a atividade destacada) percebem que as crianças se envolvem, de fato, em práticas letradas, e os excertos retratam a evolução alcançada em conjunto com as crianças:

*[...] elas querem vivenciar a cultura escrita, né, e a leitura. Então eu vejo assim, que... que de forma espontânea elas assumem esse papel de cidadão letrado quando elas tentam ler um livrinho pelas imagens, quando elas brincam com as letrinhas que a gente tem pela sala, com as historinhas, quando elas criam narrativas dentro das brincadeiras delas, ou quando, né, elas contam, relatam coisa da vida delas. Quando a gente tem um texto, a gente expõe um texto que foi construído junto com as crianças, elas sabem do que se trata, elas conseguem contar para os outros, transmitir esses conhecimentos que elas produziram, né? (Bianca)*

*[...] sim, [...], eles começam a, tipo assim, buscar a comparação das letras, né? “Olha, Profe, aqui tem, nessa palavra aqui, tem a letra tal que também tem no meu nome, que também tem no nome da amiguinha. (Luísa)*

*“Olha... essa aqui é a minha letra”. [...] essa é a letra “P”, essa é a letra “A”, né, o “M” do mosquito. Então, assim, eu acredito que desta forma eles vão se apropriando porque não é algo imposto, vai acontecendo, né. Porque eles são muito curiosos. Eles olham alguma coisa, e eles querem ler. Quando você leva uma história que não tem letras, só imagens, eles têm que criar a história (Larissa)*

*A linguagem... a linguagem oral e escrita, o letramento e a alfabetização estão incluídos em tudo, né, na linguagem corporal, musical, e daí eu percebo, assim... eu acredito que nos CEIs em geral, as crianças têm mesmo esse contato com tudo, né? (Pauline)*

Na fala de Bianca, *[...] a gente expõe um texto que foi construído junto com as crianças, elas sabem do que se trata, elas conseguem contar para os outros, transmitir esses conhecimentos que elas produziram, né?*, nota-se que as crianças, em contato constante com a leitura e a escrita, começam a participar dessas práticas, reconhecem que a informação escrita pode ser lida ou mesmo transmitida aos pais e demais pessoas que frequentam o Centro de Educação Infantil. Corroboro Soares (2018, p. 143) quando afirma que *“[...] a leitura de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação, de estabelecimento de relações entre fatos [...]”*.

Para a professora Luísa, *[...] eles começam a, tipo assim, buscar a comparação das letras [...]*, e para a professora Larissa, *Olha... essa aqui é a minha letra*, envolvidas em situações que contemplam a leitura e a escrita, as crianças se tornam cada vez mais curiosas e interessadas em observar textos, comparar as letras e descobrir o que está escrito em qualquer material que contemple a escrita. Brandão e

Leal (2018, p. 28) garantem que “[...] as atividades com letras familiarizam a criança com seu traçado, permitindo que possa escrever ao seu modo usando os símbolos convencionais”.

A escrita do próprio nome também leva as crianças à percepção, reconhecimento e comparação com outras palavras. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Vol.3): “Saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas” (BRASIL, 1998, p. 148). Brandão e Leal (2018) afirmam que a criança conversa sobre a escrita; a interação com o outro também é evidenciada nessa situação quando existe a conversa com as outras crianças, com a professora e até mesmo com as pessoas da família para a elaboração de hipóteses de escrita do próprio nome ou de outras palavras.

A professora Pauline demonstra convicção em sua fala: [...] *a linguagem oral e escrita, o letramento e a alfabetização estão incluídos em tudo, né [...]*. Com seus 24 anos de trabalho na Educação Infantil e com um largo sorriso no rosto, fala de teoria e de prática; é perceptível que suas práticas estão ancoradas na teoria. Nas questões respondidas durante a entrevista, define letramento e alfabetização, afirmando que os dois caminham juntos. Afirma que realizou várias leituras sobre o tema para compreender realmente como trabalhar na perspectiva do letramento. Afirma que ainda faz leituras constantes sobre o tema e que percebe a grande evolução do próprio trabalho e do trabalho da rede Municipal na perspectiva do letramento. Esse *em tudo, né* soa como algo complexo: tudo o quê? Porém, ouvindo a Professora Pauline relatar suas práticas, vivências e experiências, é possível perceber que seu trabalho é revestido de intencionalidade, um fazer com um propósito, o de “[...] aproximar as crianças da leitura e da escrita em um contexto funcional e significativo para elas [...]” (BRANDÃO e LEAL, 2018, p. 23).

Para as seis professoras entrevistadas, é essencial conhecer e considerar tudo o que a criança aprendeu antes de chegar ao Centro de Educação Infantil, e essa afirmação é pertinente, visto que a criança está inserida em uma sociedade letrada e, como afirmam Castro e Coelho (2010, p. 79): “O letramento começa muito antes de a criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever”. As professoras evidenciam que a concepção de letramento orienta suas práticas, e que as crianças compreendem que a escrita e a leitura têm uma função e se fazem presentes nas

rotinas de que participam, tanto em casa, no Centro de Educação Infantil, quanto na rua, nas lojas, mercados, passeios e brincadeiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o universo da Educação Infantil através desta pesquisa não cessa minhas inquietações; pelo contrário, desperta em mim um desejo ainda maior de me embrenhar nesses espaços tão vastos de conhecimentos, curiosidades, movimentos, melodias, fruições, risos, choros e dúvidas. Esse universo só pode ser compreendido quando observado com um olhar sensível, um olhar que reconhece a grandiosidade do trabalho docente na Educação Infantil e que reconhece a criança como protagonista principal dessa história.

Como partícipe dessa sociedade grafocêntrica que cada vez mais atribui destaque ao domínio da leitura e escrita, meu interesse era conhecer como as práticas de letramento são articuladas com as crianças na Educação Infantil. Ao chegar na Educação Infantil, a criança já participou de vários eventos de letramento junto à família; assim, precisa ser provocada a desenvolver ainda mais o interesse e gosto por situações que envolvam a leitura e a escrita. Para pesquisar esse universo da Educação Infantil, parto de um objetivo geral, que é perceber como as concepções de letramento se fazem presentes nos relatos das intervenções das professoras dessa Rede Municipal em que atuam nas turmas de Segundo Período.

Para conhecer o trabalho através do relato das intervenções das professoras com as crianças de Segundo Período (crianças de 5 anos até 5 anos, 11 meses e 29 dias), realizei a coleta de dados através de questionários respondidos por 120 professoras (todas do sexo feminino) e entrevistas com seis das professoras que se dispuseram a participar.

Das 120 professoras participantes, o maior grupo, correspondente a 33% das professoras, possuem entre 6 e 10 anos de serviço na educação e apenas 6% atuam há mais de 21 anos. Das 120 professoras, apenas 20 iniciaram a carreira em outras áreas da educação, sendo que a maioria iniciou na Educação Infantil. Noventa professoras são efetivas da rede. Uma professora possui Mestrado em Educação e 84 professoras possuem Pós-Graduação-Especialização em áreas condizentes com a Educação Infantil. Essas professoras transitam em um espaço acolhedor para as crianças, onde cuidar e educar são indissociáveis e constituem o trabalho pedagógico. Esse cuidar e educar, que reconhece a criatividade e imaginação da criança, que oportuniza o contato com a arte e a diversidade cultural e que aceita e respeita as



diferenças com um olhar mais humanizado para o outro, é difundido por essas professoras.

Inicialmente me interessou perceber, nas intervenções apontadas pelas professoras, se as crianças são reconhecidas e respeitadas, e fica evidente que, para essas professoras da Rede Municipal investigada, a criança é um sujeito de direitos, um sujeito que produz cultura e nela se constitui, um sujeito que participa, que tem voz e é sensibilizado a interagir nas situações propostas, mas que tem seus interesses, limitações, desejos e ritmos respeitados. A ideia de que é preciso considerar os conhecimentos que a criança traz consigo ao ingressar na Educação Infantil é destaque no relato das professoras, o que sinaliza um olhar sensível para a criança, um olhar que contempla esse sujeito de direitos que faz ouvir sua voz.

Ao responderem o que consideram fundamental ao trabalhar com as crianças, as professoras enfatizam a brincadeira, afirmam que as práticas pedagógicas têm a centralidade no brincar, oportunizando situações mediadoras de aprendizagem, já que a brincadeira e a ludicidade figuram como eixos norteadores nos espaços da Educação Infantil.

Na etapa seguinte, busquei identificar, na fala das professoras, qual sua concepção de letramento através do questionário e das perguntas da entrevista. Das 120 participantes, 57, apoiadas em autoras renomadas no tema letramento, elaboram um conceito, mostrando sua compreensão. Do restante do grupo, cinco afirmam não conhecer o conceito de letramento, quatro alegam conhecer, mas não conceituam, 43 confundem alfabetização com letramento e 11 professoras não conceituam, mas exemplificam através de práticas pedagógicas. Observar que grande parte do grupo ainda demonstra pouca familiaridade com o conceito de letramento expressa a necessidade latente de formação continuada abordando o tema para esse grupo de professoras, de forma a abranger as efetivas e as contratadas temporariamente. É essencial que essas professoras compreendam os conceitos de letramento e de alfabetização. Ter claros e definidos esses dois conceitos oportuniza às professoras da Educação Infantil elaborar práticas condizentes com o contexto das crianças envolvendo a leitura e a escrita.

Ainda na questão que aborda o conceito de letramento, trago outra consideração relevante. Algumas das participantes formadas há menos tempo não possuem familiaridade com o conceito, o que nos leva a crer que, considerando que o letramento, desde 1986 (primeiro emprego do termo por Mary Kato, na obra **No**

**mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística), vem abarcando o olhar e o fazer docente sobre esta perspectiva, o conceito não tenha sido abordado na formação inicial ou que tenha passado despercebido. Reforço a necessidade de uma abordagem mais efetiva também na formação inicial referindo-se ao conceito de letramento.

Para algumas professoras, a Rede Municipal é difusora do conceito de letramento, já que conheceram o trabalho na Educação Infantil sob a perspectiva do letramento somente ao ingressar na Rede, em formação continuada por ela oferecida. No entanto, quando questionei se as professoras haviam participado de alguma formação continuada abordando o letramento, das 120 participantes, apenas 43 afirmam ter participado. Dessas 43 professoras, apenas 35 sinalizam contribuições positivas em suas práticas junto às crianças. Trago como consideração a necessidade de a Rede Municipal promover o alargamento e a intensificação de formação continuada para que a prática de todas as professoras seja apoiada em fundamentações teóricas.

Minha busca trouxe à tona, através das intervenções relatadas pelas professoras, as atividades de letramento realizadas com as crianças em suas práticas envolvendo a leitura e a escrita, e ficam destacados como materiais priorizados nessas práticas: livros, jornais, revistas, textos de gêneros diversificados, o nome próprio, jogos e brincadeiras, materiais recicláveis, passeio de pesquisa, visitas à biblioteca e parceria com as famílias. Nos trabalhos citados, as professoras relembram e enfatizam que tudo é realizado considerando o ritmo e interesse da criança em um ambiente guiado pela ludicidade.

Investigo também, nesta pesquisa, no relato das professoras, se existem dificuldades durante o encaminhamento das atividades que se referem ao letramento e questiono quais estratégias utilizam para minimizar essas dificuldades. Nos relatos ficam ressaltadas algumas questões que se referem às crianças, ao ser criança, ao fazer da criança e ao fazer com a criança. As queixas abordam o comportamento das crianças, excesso de crianças e sua falta de interesse, coordenação motora, dar sequência às atividades, falta de clareza em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, pouco contato das crianças com a leitura (em família), falta de material, material e estruturas inadequadas.

Algumas professoras apontam estratégias para minimizar essas dificuldades; no entanto, saliento aqui mais uma consideração que necessita reflexão e que se

refere ao trabalho docente na Educação Infantil na perspectiva do letramento. Ainda existem questões que precisam ser retomadas na formação continuada dessas professoras: o que se espera da criança inserida na turma de Segundo Período; no que realmente consiste o trabalho com essa criança; até onde se pode avançar com essa criança ao contemplar a leitura e a escrita, considerando que não é função da Educação Infantil alfabetizar. Esses são pontos que precisam ser esclarecidos entre o grupo de professoras atuantes no Segundo Período, e a formação continuada é a oportunidade de sanar essas lacunas.

Outra questão relevante, que merece consideração, é a articulação entre as professoras do Segundo Período e as Professoras do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, a fim de que contemplem a transição dessa fase e compreendam que o trabalho na Educação Infantil é um trabalho entrelaçado com o Primeiro Ano do Ensino Fundamental, que vislumbra um *continuum*, possibilitando que essa criança, que está no Segundo Período hoje, no ano seguinte ainda continue sendo criança, que foi motivada e tem o desejo e interesse pela leitura e pela escrita e o entusiasmo para as novas descobertas

Mais que isso, é preciso esclarecer também aos pais qual é o papel da Educação Infantil para que, engajados com as professoras, consigam, dentro de suas possibilidades, oportunizar às crianças esse contato com a leitura e a escrita, podendo contribuir, assim, para a formação de futuros leitores, e que a cada nova leitura ressignifiquem sua compreensão e visão de mundo, conseguindo compreender a si mesmos e aos outros com quem interagem.

Apesar de muitas professoras atuantes nas turmas de Segundo Período da Rede Municipal não demonstrarem familiaridade com o conceito de letramento, suas práticas revelam um trabalho realizado na perspectiva do letramento, possibilitando às crianças o entendimento de que a leitura e a escrita têm uma função social. As crianças inseridas nesse processo percebem a leitura e a escrita nas atividades diárias realizadas com as famílias ou mesmo nos entornos do Centro de Educação Infantil.

Minha pesquisa tem como propósito contribuir para os estudos que abordam o trabalho docente na Educação Infantil sob a perspectiva do letramento e a possibilidade de instigar o movimento de repensar a formação continuada desse grupo de professoras, para que, pautadas na teoria, consigam aprimorar o fazer na Educação Infantil, sem perder de vista a centralidade no brincar e o olhar sensível

para a criança. Ainda há muito espaço para pesquisas que contemplem o trabalho docente na Educação Infantil sob a perspectiva do letramento; muitas são as possibilidades de formação continuada almejando que as questões que envolvem o Letramento na Educação Infantil, associadas aos direitos da criança, façam realmente valer esse direito da criança.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jorge Miranda de. A educação como ética e a ética como educação em Kierkegaard e Paulo Freire. **Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 39, p. 105-116, jan./jun.2013.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Isabela Rosária Lima de; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva VIEIRA. Contribuições de Vigotski e Bakhtin na Linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, Maceió, p. 1-14, jul./dez. 2009
- ARAÚJO, Liane Castro de. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, mai/ago 2017, p. 344-361
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. **Educ. Soc.** Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago.2009.
- BAPTISTA, Mônica Correia; CEALE; UFMG. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Humberto Maturana e a Educação: educar no amor e na liberdade**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Direitos da Criança e projeto político pedagógico da Educação Infantil. *In: Infância, educação e direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 51-81.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a Barbárie. *In: Infância, educação e direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 83-106
- BERTASI, Andressa Thaís Fávero; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As produções gráfico-plásticas das crianças. *In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.). Arte contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Mediação, 2017. cap. 9, p. 75-88.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**. V. 2. n. 1 (3). p. 68-80. janeiro-julho/2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. cap. 1, p. 13-32.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.p. 33-52.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069 de 13 de junho de 1190.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Instituição do Piso salarial nacional para o Magistério público da Educação Básica**. Lei 11.738, Brasília, DF: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Desporto. **Diretrizes e bases da educação Nacional (Formação dos profissionais de Educação)**. Lei 12.796, de 4 abril de 2013

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**. Resolução Nº 02, de 28 de maio de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 9/2009**. Brasília. DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 2/2009**. Brasília. DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. JOINVILLE, SC. **RESOLUÇÃO 645/2017/CME SEI Nº 1343916/2017 - SED**. UAC, 2017

\_\_\_\_\_. JOINVILLE, SC. **RESOLUÇÃO Nº169/2011/CME – Regimento Único Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville**. 2018

\_\_\_\_\_. JOINVILLE, SC. **Diretriz Municipal de Educação Infantil**. Parecer 041/2019/CME. 2019.

CASTRO, Magali; COELHO, Silmara. O processo de letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 2, p.79-85, nov. 2010 – Semestral.

CAVALCANTE, Luciana Matias. Alfabetização na Educação Infantil? Uma questão polêmica? Centro de educação – Universidade Federal de Pernambuco UFPE: **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n. 2, p. 34-56, jul./dez 2014.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimento, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, 2006, p.7-18

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.). **Arte contemporânea e Educação Infantil**: Crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017, p.111-126.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. VAL; Maria da Graça Costa. BREGUNCI; Maria das Graças de Castro (Orgs.). **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/glossarioceale>>. Acesso em: jul. 2019

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber livros, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GATTI, Bernardete. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W. PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 29-51.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológico de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 450-562 set./dez. 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: Nóvoa, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, v. 5, 1999, p. 1-7.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008, p. 107-115.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da Educação Infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 18-36, 2010.

KLEIMANN, Angela B. Projeto de letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU. v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMANN, Angela (Org.). **Os Significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas SP: Mercado de Letras, 2012, p. 15-61.

KRAMER, Sonia. Direitos da Criança e projeto político pedagógico da Educação Infantil. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 51-81.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 83-106.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008, p.117-132.

\_\_\_\_\_. (Consultora). 2009a. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil**. Disponível em: <[http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20\(MEC\)](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20(MEC))>. Acesso em: dez./2018.

\_\_\_\_\_; NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan. abr. 2011, p. 69-85.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. CARVALHO, Cristina. Infância, formação e cultura: Uma trajetória de Pesquisa e/em Curso. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Campinas-SP: Papirus, 2013, p. 9-28.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 53-72.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Campinas-SP, ano 2012, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professores de Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 3, set./dez. 2010, p. 109-119.



MACHADO, Ilze Maria Coelho. O processo de formação continuada de professoras da Educação Infantil. *In: EDUCERE XII Congresso Nacional de educação*, 2015. Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2015, p. 12.995-13005.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **SÍSIFO/Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n.37, 1999, p. 7-32.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. *In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 234-256.

NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In: MACHADO, Maria Lúcia de A, (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Editora Cortez, 2008, p.133-147.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* Um campo de disputa de concepções. *In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al (Org.). O trabalho do professor na Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014. cap. 1, p. 17-34.

\_\_\_\_\_. Pensar a Educação Infantil. *In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Jogo de papéis: Um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para a Educação Infantil: procura-se. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão**, v. 12, n. 21, p. 185-203, jan./jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Luciana Esmeralda. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA: São Paulo**, p. 1-14, março/2011.

PACHECO, J. A. Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. **Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos**. 2018. Disponível em: <<http://www.rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/120/1/EBook%20%28Curr%C3%ADculo%252c%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%29.pdf>>. Acesso em: março/2019.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, ano 2009, n. 33, p. 78-95, mar 2009.

PILLOTTO, Silvia; CLAUBER, Carla. A experiência dos Bebês com a Arte. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.). **Arte contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017, cap. 9, p. 11-126.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, ano 2016, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

ROCHA, Luciane Caprice Silva Santos da. Formação de professores na Educação Infantil. **Revista Projeção e Docência**, v. 3, n. 1, p. 28-36, mar. 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista Educação PUC**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

SARMENTO, Teresa. Tempos de mudanças na formação das educadoras de infância. **Essentia Sobral**, v. 17, n.1, p. 77-102, 2016.

SCHLEMMER, Janaina Rubineia; FELIPE, Jane. Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação da Educação Infantil. *In*: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para pensar a Educação Infantil: Políticas, narrativas e cotidiano**. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização do professor da Educação Infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008, p. 203-211.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Artmed. Fev., 2004, p. 96-100.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa qualitativa *In*: **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 116-145.

VIGOTSKI, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **A linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário enviado para as professoras

Joinville, 24 de outubro de 2018

Carta de Encaminhamento dos questionários para os professores.  
Prezado (a) Professor (a) CEI /UNIDADE DE ESCOLAR -TURMAS 2º PERÍODO.

Segue no presente envelope um questionário referente à Pesquisa de Mestrado intitulada "O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE ATUANTES NAS TURMAS DE 2º PERÍODO SOBRE O TRABALHO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO", que tem por objetivo geral, perceber como as concepções de letramento se fazem presentes na voz e nas práticas dos professores da Rede Municipal de Joinville que atuam nas turmas de 2º Período. A pesquisa será desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, localizada na Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC.

Convidamos você **professor de referência das Turmas de 2º Período** a participar e contribuir com um pouco do seu tempo. Sua colaboração é voluntária e será mantido sigilo sobre as informações prestadas. Lembramos também que todo processo da pesquisa foi autorizado pela Secretaria de Educação de Joinville e estão de acordo com as resoluções vigentes quanto à ética em pesquisas.

Após responder o questionário, lacre o envelope com a fita adesiva localizada na aba do envelope e devolva à direção de seu Cei/Unidade escolar. A direção encaminhará os envelopes com os questionários através do serviço de malotes da Secretaria. Devido aos trâmites da pesquisa, o prazo limite para encaminhamento à direção de seu CEI/UNIDADE ESCOLAR do questionário é **7 de dezembro de 2018**.

Contamos e agradecemos com a sua colaboração.

Atenciosamente:

Professora Leila Regina Leidens Arcari  
Pesquisadora Responsável.

Professora Doutora Rosana Mara Koerner  
Orientadora.

**QUESTIONÁRIO****I. DADOS PROFISSIONAIS****1 - Qual é o seu tempo de serviço na área da Educação:**

- a.( ) Este é o primeiro ano                      b.( ) De 2 a 5 anos  
c.( ) De 6 a 10 anos                              d.( ) De 11 a 15 anos  
e.( ) De 16 a 20 anos                              f.( ) Mais de 21 anos

**2 - Qual é o seu tempo de serviço na Educação Infantil?**

- a.( ) Este é o primeiro ano                      b.( ) De 2 a 5 anos  
c.( ) De 6 a 10 anos                              d.( ) De 11 a 15 anos  
e.( ) De 16 a 20 anos                              f.( ) Mais de 21 anos

**3- Onde você atua?**

- a.( ) CEI    b.( ) Escola

**4- Qual a sua situação funcional:**

- a.( ) Efetivo    b.( ) Contrato temporário

**5- Qual a sua carga horária semanal?**

- a.( ) 20 horas-aula                                      b.( ) 40 horas-aula

**II. FORMAÇÃO****6. Qual a sua maior titulação/formação?**

- a.( ) Superior completo: Pedagogia na modalidade presencial.  
b.( ) Superior completo: Pedagogia na modalidade EAD.  
c.( ) Superior completo: Outros cursos. Qual: \_\_\_\_\_  
d.( ) Pós-graduação: Especialização. Em que: \_\_\_\_\_  
e.( ) Pós-graduação: Mestrado. Qual: \_\_\_\_\_  
f.( ) Pós-graduação: Doutorado. Qual: \_\_\_\_\_

7. Qual seu curso de graduação? \_\_\_\_\_

Teve alguma habilitação específica? Qual? \_\_\_\_\_

8. Em que ano se formou na graduação? \_\_\_\_\_

### III. LETRAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

9. Você conhece o conceito de letramento?

a.  Sim

b.  Não

9.1. Em caso afirmativo o que você entende por letramento?

---

---

---

---

---

10. Você participou de alguma formação continuada que abordava a questão do letramento?

a.  Sim

b.  Não

11. Se sim, essa formação contribuiu para suas práticas em sala com as crianças? Justifique a resposta.

---

---

---

---

---

12. Como você trabalha a leitura com as crianças?

---

---

---

---



---

---

---

**17- Você encontra dificuldades ao realizar estas atividades de escrita?**

a.  Sim

b.  Não

**Se sim, quais as dificuldades encontradas e como busca minimizá-las?**

---

---

---

---

---

**18- Destaque uma atividade que você considerou mais significativa em suas práticas com as crianças, abordando a leitura e a escrita.**

---

---

---

---

---

**VI. INFORMAÇÕES FINAIS:**

**19- Você concorda em colaborar com esta pesquisa sendo entrevistado (a), com total sigilo de identidade e de informações?**

Sim

Não

**20 - Deixe seus dados para que seja marcada a entrevista:**

Nome: \_\_\_\_\_

CEI ou Escola: \_\_\_\_\_

Tel. Celular: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE B – Perguntas para a entrevista

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1- Confirmar as informações pessoais e a formação, contidas no questionário.
- 2- Como você vê, percebe e descreve a criança de Segundo Período?
- 3- O que você considera fundamental ao trabalhar com esta criança?
- 4- Quando foi a primeira vez que a professora ouviu falar de letramento?
- 5- O que a professora entende por trabalhar na perspectiva do letramento na educação infantil?
- 6- As ideias de letramento são novas, possíveis, aplicáveis ou distantes da realidade da educação infantil?
- 7- Você percebeu mudanças no seu entendimento sobre o conceito de letramento no decorrer de suas práticas?
- 8- Considerando a atividade que você destacou na questão 18, você percebe que as crianças se apropriam do letramento? Como?

## AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Leila Regina Leidens Arcari

RG: 3.158.220 SESP/SC

Título da Dissertação: O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da  
Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 05 de fevereiro de 2020.



---

Leila Regina Leidens Arcari.  
Nome